



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Extra anpassningar och bedömning

- fyra lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd

Namn: Malin Bohlin
Program: Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Gunilla Westman Andersson
Examinator: Monica Reichenberg
Kod: VT17-2910-216-SLP610

Nyckelord: *autismspektrumtillstånd, svenska, lärares upplevelser, betyg och bedömning, extra anpassning, fenomenologi, kvalitativ studie, specialpedagogik*

Abstract

Syfte

Under de senaste åren har det framkommit i flera rapporter att skolan har brister vad det gäller arbetet med inkludering och extra anpassningar för elever inom grundskolan. Framförallt är det elever med autismspektrumtillstånd (AST) som har lyfts fram. Syftet med uppsatsen är att beskriva lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd i grundskolans senare. I studien är följande frågeställningar gällande ämnet svenska och elever med AST centrala: Vilka extra anpassningar beskriver lärarna att de använder? Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar? Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning?

Teori

Uppsatsen utgår från en sociokulturell lärandeteori där grunden är att lärande sker i samspel med andra och i sociala sammanhang. Utifrån den sociokulturella lärandeteorin utforskas begrepp som *redskap* och *verktyg* i samband med lärares arbete med extra anpassningar och bedömning. De specialpedagogiska perspektiv som återfinns i uppsatsen kan ses som en kombination av det som ofta benämns som det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det senare belyser den konflikt som finns inom skolsystemet och visas genom rätten till liknande utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevernas olikheter.

Metod

Då syftet med studien var att belysa lärares erfarenheter av extra anpassningar och bedömning i svenska av elever med AST i grundskolans senare valdes en kvalitativ metod. Då fokus i studien är lärares upplevelser i form av erfarenheter, tankar och funderingar gällande extra anpassningar och bedömning valdes en livsvärldsfenomenologisk ansats.

Resultat

Lärarna i studien uppvisar liknande tankar kring de övergripande arbetsprocesserna med extra anpassningar där tydlighet och struktur är centrala men det finns olikheter när det kommer till hur anpassningarna utformas i undervisningen. Framförallt är det berättande texter som beskrivs som särskilt utmanande för elever med AST. Det finns även olikheter om hur kunskapskraven och undantagsbestämmelsen kan tolkas, vilket leder till en osäkerhet vid bedömning. Tillsammans har lärarna i studien många goda förslag på extra anpassningar, men det finns en begränsning när det gäller enskilda lärare. Lärare upplever främst tidsbrist och bristande kunskap om AST som ett hinder i arbetet med extra anpassningar och bedömning. De efterfrågar bland annat fortbildning och tid för kollegialt samarbete.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	2
1 Inledning och problemområde	5
2 Syfte och frågeställning.....	6
3 Litteraturgenomgång	6
3.1 Autismspektrumtillstånd (AST).....	6
3.1.1 Exekutiva funktioner	7
3.1.2 Central koherens	7
3.1.3 Mentaliseringsförmåga.....	8
3.1.4 Adolescens och kön.....	8
3.2 Styrdokument.....	9
3.2.1 Extra anpassningar	9
3.2.2 Bedömning	11
3.3 Tidigare forskning om extra anpassningar och bedömning av elever inom AST ...	12
3.3.1 Skolor och lärares kompetens.....	12
3.3.2 Extra anpassningar och autism.....	13
3.3.3 Bedömning	14
4 Teoretiska utgångspunkter	15
4.1 Sociokulturell lärandeteori.....	15
4.2 Specialpedagogiska perspektiv	16
5 Metod.....	17
5.1 Forskningsansats.....	17
5.2 Fenomenologi	17
5.3 Val av metod.....	19
5.4 Urval	19
5.5 Genomförande av intervjuer	20
5.6 Analys av resultatet.....	21
5.7 Etiska ställningstaganden.....	21
5.8 Trovärdighet	21
6 Resultat.....	22
6.1 Agnes	22
6.1.1 Extra anpassningar för elever med AST.....	23

6.1.2	Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar	24
6.1.3	Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning.....	24
6.2	Berit	26
6.2.1	Extra anpassningar för elever med AST.....	26
6.2.2	Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar	27
6.2.3	Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning.....	27
6.3	Cecilia.....	28
6.3.1	Extra anpassningar för elever med AST.....	28
6.3.2	Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar	30
6.3.3	Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning.....	30
6.4	Danielle.....	31
6.4.1	Extra anpassningar för elever med AST.....	31
6.4.2	Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar	33
6.4.3	Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning.....	34
6.5	Sammanfattande analys	34
6.5.1	Utbildning och erfarenhet.....	34
6.5.2	Extra anpassningar	35
6.5.3	Berättande text – en extra utmaning	36
6.5.4	Tolkning av kunskapskrav.....	36
6.5.5	Tolkning av undantagsbestämmelsen.....	36
6.5.6	Samverkan, bedömning, betygssättning och förhållningssätt.....	37
6.5.7	Lärarens förhållningssätt.....	37
7	Diskussion	37
7.1	Metoddiskussion	37
7.2	Resultatdiskussion	38
7.2.1	Sociokulturellt och specialpedagogiskt perspektiv.....	38
7.2.2	Utbildning och erfarenhet.....	39
7.2.3	Extra anpassningar	41
7.2.4	Berättande texter – en extra utmaning	42
7.2.5	Tolkning av kunskapskrav.....	43
7.2.6	Tolkning av undantagsbestämmelsen.....	43
7.2.7	Samverkan, bedömning och betygssättning.....	44
7.2.8	Lärarens förhållningssätt.....	44
7.2.9	Specialpedagogiska implikationer	44
7.2.10	Sammanfattning.....	45
8	Fortsatt forskning och avslutande reflektioner	46

9	Referenslista.....	48
10	Bilagor	51
	Bilaga 1 Missivbrev: Deltagare sökes till studie av anpassningar och bedömning för elever inom AST	51
	Bilaga 2 Intervjuguide.....	52

1 Inledning och problemområde

Idag ställs det både i samhället i stort och i skolan stora krav på språk och kommunikation. Detta ser vi inte minst genom att digitala medier blir ett allt vanligare sätt att både kommunicera via och söka information genom. Det ställer dock stora krav på att enskilda individer dels snabbt och effektivt ska kunna kommunicera genom tal och skrift, dels inneha en social kompetens. I läroplanen fastslås redan i inledningen för ämnet svenska att språket är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Människor utvecklar genom språket en identitet, uttrycker sina känslor och tankar och skapar en förståelse för hur andra känner och tänker (Skolverket 2011b).

Men hur blir då skolan för de elever som till viss del saknar en grundläggande förmåga till social interaktion och kommunikation och som dessutom har ett annorlunda sätt att tänka och att förhålla sig till sin omgivning? Läroplanen fastslår att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den ska med utgångspunkt i elevers bakgrund, tidigare erfarenhet, språk och kunskaper främja fortsatt lärande och kunskapsutveckling. Utbildningen ska vara likvärdig och läroplanen förtydligar att likvärdighet inte innebär att undervisningen utformas på samma sätt eller att resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till de olika förutsättningar och behov som eleverna har. För de elever som av olika anledningar kan ha svårigheter att nå målet för utbildningen har skolan ett särskilt ansvar (Skolverket 2011b).

Under de senaste åren har det i rapporter från både Skolverket och Skolinspektionen framkommit brister i skolors arbete med inkluderingsarbetet för elever med autismspektrumtillstånd (AST) tydligt framkommer (Skolverket, 2009; Skolinspektionen, 2012). I rapporterna belyses skolans svårigheter att ge ett adekvat stöd till elever med AST. Orsakerna som läggs fram är främst att skolan saknar fördjupad kunskap om vilka behov som enskilda elever har och att åtgärder inte följs upp (Alexandersson, 2014). Undervisningen ses ofta som alltför likriktad och att den inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till att elever har olika förutsättningar, behov, intressen och erfarenheter. Skolinspektionens rapport (2012) framhåller att elever med AST i allt för stor utsträckning ges generella stödåtgärder som grundar sig i en uppfattning om att elever med AST har en likartad problematik. I rapporten föreslås att skolorna måste eftersträva en fördjupad kunskap om AST och ha en långsiktig plan för hur kunskapsnivån ska höjas. I rapporten framkommer också att lärarna själva ofta upplever en osäkerhet och därmed efterfrågar kompetensutbildning om AST. För elever med AST är behoven mycket varierande vilket gör det nödvändigt att läraren har kunskap att utifrån varje individ anpassa undervisning och bedömning.

I denna uppsats belyses dels svensklärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar för elever med AST, dels svensklärares upplevelse av bedömning av elever med AST. De flesta elever med AST är idag inkluderade i den vanliga grundskolan och studien avser att undersöka lärarnas upplevelse av hur de anpassar undervisningen och hur de bedömer elever inom AST i ämnet svenska. Undersökningen gjordes inom åk 7-9 och riktade sig mot elever med AST som läser enligt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011c). Enligt min vetskap finns mycket begränsat med studier kring lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning av elever med AST. Det är min förhoppning att denna studie ska kunna bidra med en större kunskap om hur skolan framöver ska kunna ge elever med AST bättre förutsättningar.

2 Syfte och frågeställning

Syftet är att beskriva lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd i grundskolans senare år. I studien är följande frågeställningar gällande ämnet svenska och elever med AST centrala:

- Vilka extra anpassningar beskriver lärarna att de använder?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning?

3 Litteraturgenomgång

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) baseras på nedsättningar inom områden som inte berörs av begåvning eller abstrakt tänkande. En av de vanligaste diagnoserna inom NPF är autismspektrumtillstånd (AST). Det som i litteraturen oftast lyfts fram som karaktäristiskt för diagnosen AST är svårigheter inom *social interaktion, kommunikation* och *begränsad beteendepertoar eller begränsad, annorlunda fantasi* (Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Frith, 2003). I den nya diagnosmanualen DSM-5 från 2013 är kriterierna för AST att uppvisa *svårighet inom social kommunikation* och *begränsade repetitiva beteenden*. En annan skillnad från tidigare diagnosmanual DSM-4 är att i DSM-5 innefattar diagnosen autismspektrumtillstånd det som tidigare kallades Aspergers syndrom, atypisk autism, desintegrativ störning och autism (American Psychiatric Association, 2013).

För att kunna samspela med andra människor i vardagen finns det ett antal utvecklingsfunktioner som behöver fungera. Utan dessa utvecklingsfunktioner riskerar samspelet försvåras. För personer med en diagnos inom AST lyfts vanligen följande utvecklingsfunktioner upp; *exekutiva funktioner, central koherens* och *mentaliseringsförmåga* (Coleman & Gillberg, 2012, Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Frith, 2003). I litteraturgenomgången kommer dessa funktioner beskrivas mer ingående för att ge en tydligare bild av och en större förståelse för de utmaningar som elever med AST möter i skolan.

I kapitlet litteraturgenomgång återfinns kapitel 3.1 *Autismspektrumtillstånd (AST)* med underrubrikerna 3.1.1 *Exekutiva funktioner*, 3.1.2 *Central koherens*, 3.1.3 *Mentaliseringsförmåga* och 3.1.4 *Adolescens och kön*. Därefter ges i kapitel 3.2 *Styrdokument* med underrubrikerna 3.2.1 *Extra anpassningar* och 3.2.2 *Bedömning* en genomgång av de styrdokument som lärare har att förhålla sig till i det generella arbetet med extra anpassningar och bedömning. Det sista kapitlet är 3.3 *Tidigare forskning om extra anpassningar och bedömning av elever inom AST* med underrubrikerna 3.3.1 *Skolor och lärares kompetens*, 3.3.2 *Extra anpassningar och autism* och 3.3.3 *Bedömning*. Det sista kapitlet tar upp lärares arbete med extra anpassningar och bedömning för elever med AST.

3.1 Autismspektrumtillstånd (AST)

Ofta ses bristande social interaktion som det kanske främsta kännetecknet för AST. Det visar sig genom brister i förmågan att i samspel med andra använda sig av ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppsspråk och gester. Det kan också leda till brister att etablera kamratrelationer med jämgamla, brist att spontant vilja dela upplevelser, intressen och aktiviteter med andra och bristande social eller emotionell ömsesidighet. Svårigheter inom kommunikation visar sig ofta genom en nedsatt förmåga att inleda och upprätthålla ett samtal. Talet blir ibland stereotyp och med många upprepningar. De begränsade, repetitiva och

stereotypa beteendemönstren tar sig ibland uttryck i fixering vid ett eller flera begränsade intressen. Inom dessa intresseområden kan fokuseringen och intensiteten ibland bli extremt stark (Coleman & Gillberg, 2012, Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Frith, 2003). Ibland ses även en fixering vid upprepade och stereotypa rörelsemönster som till exempel handviftningar eller speciella kroppsrörelser och ibland ses fascination inför delar av saker som exempelvis att snurra på en leksaksbils hjul (Jakobsson & Nilsson, 2011). Inte sällan ses en ökad känslighet för stimuli som ljud, syn, smak och beröring. Man kan därmed fastslå att det inom AST finns både begåvningsmässiga styrkor och svagheter (Hill & Frith, 2003).

Det är enligt Coleman och Gillberg (2012) idag mellan 0,6 till 1,6% av elever i skolålder som har en diagnos inom AST, vilket är 20 till 100 gånger fler än för fyrtio år sedan. Det är ca 15 till 20% av elever med AST som har en intellektuell funktionsnedsättning. Hittills är det flest pojkar som diagnostiseras men då kännedomen om autism blir allt högre inom utbildning och vård är det inte omöjligt att det i framtiden blir vanligare med diagnos även hos flickor. Ökningen av antal diagnoser kan bero på t ex en ökad medvetenhet i samhället, att diagnoskriterierna ändrats över tid och att det finns fler och bättre autismcenter (Coleman & Gillberg, 2012). Eftersom förekomsten ökar kommer det troligen i framtiden att bli än viktigare för skolor att öka sin autismspecifika kompetens för att inom ramen för den ordinarie undervisningen kunna möta det ökande antalet elever med AST.

3.1.1 Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner kan ses om ett parablybegrepp för funktioner som berör förmågorna att kunna genomföra och planera aktiviteter utan att störas av omgivningen. Ofta behövs de exekutiva funktionerna för att kunna arbeta självständigt och motiverat mot ett specifikt mål. Bristande exekutiva funktioner kan leda till svårighet att välja och planera, ta initiativ, komma på nya idéer, utvärdera resultat av handlingar och hantera impulser (Coleman & Gillberg, 2012, Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Firth, 2003). Det finns enligt Hill och Frith (2003) en bristande samstämmighet om vilken aspekt av bristande exekutiva funktioner som ska ses som typisk för AST.

Liknande svårigheter visas t ex även vid ADHD och dyslexi, vilket försvårar att se specifika bristande exekutiva funktioner som typiska drag vid AST (Coleman & Gillberg, 2012, Hill & Frith, 2003.) Bristande exekutiva funktioner är troligen de mest centrala symptomen inom NPF-diagnoser. Kliniska undersökningar har länge pekat på att dessa förmågor ofta är dåligt utvecklade hos personer med AST och det har därmed varit accepterat att de exekutiva funktionerna är nedsatta vid AST (Coleman & Gillberg, 2012, Hill & Frith, 2003). Det är dock möjligt att individer med AST och med IQ över 70 bara uppvisar svårigheter med de exekutiva funktionerna när dessa sammanfaller med bristande uppmärksamhet. För tillfället finns inte bristande uppmärksamhet inkluderat i de kliniska kriterierna av AST, men bör troligtvis alltid undersökas i den första utvärderingen inför en eventuell diagnos inom AST (Coleman & Gillberg, 2012).

3.1.2 Central koherens

Bristar i central koherens ses som ett annorlunda sätt att bearbeta information. Den som har svag central koherens utgår från detaljer och uppfattar även de olika detaljerna som lika viktiga, vilket leder till svårighet att se sammanhang. Med en svag central koherens fokuserar man på detaljerna och är duktig på ytfenomen (Coleman & Gillberg, 2012, Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Firth, 2003). Hill och Frith (2003) menar att en svag central koherens tenderar att leda till uppmärksamhet och minne för detaljer, men att det blir på bekostnad av det kontextuella

sammanhanget och leder till en fragmentarisk bearbetning. Då en historia återberättas är det snarare helheten, kärnan i historien, som framkommer än detaljerna. Men för människor med AST är det vanligare att komma ihåg detaljer och exakta ord. Vid betraktandet av en bild framträder därmed detaljerna mer framträdande än bilden i sin helhet. Människor med AST uppvisar svårigheter att vid högläsning av meningar uttala homografer rätt utifrån kontexten (Hill och Frith, 2003). I kommunikation leder bristande eller svag central koherens till en tendens att tolka bokstavligt och att lägga fokus på detaljer eller på ordens konkreta innebörd, vilket riskerar att leda till missförstånd (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Brister i central koherens kan också leda till att vissa rutiner blir tvångsmässiga. När varje detalj är lika viktigt behöver saker och ting vara som de brukar eller som de förväntas vara för att vardagen ska fungera och tvånget på rutiner kan leda till stress och osäkerhet i tillvaron (Jakobsson & Nilsson, 2011). Coleman och Gillberg (2012) framhäver dock att det finns studier som påvisar att bristande central koherens inom AST kan vara en fördom (bias) och snarare bör härledas till en sidoeffekt till bristande exekutiva förmågor än till AST.

3.1.3 Mentaliseringsförmåga

Mentalisering beskrivs av Jakobsson och Nilsson (2011) som ett avancerat perspektivtagande i vilket förmågan att sätta sig in i vad andra känner och tänker är en förutsättning. Med bristande förståelse för att det bakom människors handling finns en genomtänkt planering och avsikt, framstår troligen andra människors handlande ofta som oförklarliga (Coleman & Gillberg, 2012). Bristande mentaliseringsförmåga har ofta blivit starkt förknippat med autism och är en utvecklingsfunktion. Mentaliseringsförmågan kan vara bristande i olika grad och under en persons livstid utvecklas den i olika hög omfattning. Det leder dock till en svårighet att tillskriva både sig själv och andra människor olika mentala tillstånd och förmågan att genom dessa tillstånd kunna tolka och förutse andras beteende och reflektera över sitt eget och deras beteende (Coleman & Gillberg, 2012, Jakobsson & Nilsson, 2011, Hill & Frith, 2003).

Bristande mentaliseringsförmåga leder till svårigheter med social interaktion, att kommunicera och att föreställa sig något (Coleman & Gillberg, 2012). Detta innebär, enligt Hill och Frith (2003), mer konkret en svårighet att förstå hyckleri, ironi, idiom, vita lögnen och illusioner. I vardagslivet leder bristande mentaliseringsförmåga till att oskrivna regler och konventioner blir svårbegripliga, men även förståelsen för att andra människor kan reagera känslomässigt på påståenden som baseras på fakta påverkas. Detta kan leda till att utvecklingen av empati hämmas (Jakobsson & Nilsson, 2011).

3.1.4 Adolescens och kön

Coleman och Gillberg (2012) uppger att flertalet studier tydligt har visat att adolescensen (mellan pubertet och vuxen ålder) i många fall kan vara en kritisk period för ungdomar med AST. De vanligaste symptomen som uppstår tillsammans med AST under adolescensen är epilepsi, försämring och förvärrade symptom samt ytterligare psykiska problem. En minoritet förbättras märkbart under tonåren och det rör sig då vanligtvis om relativt högfungerande ungdomar som visat positiv utveckling under de tidigare skolåren. Flertalet går genom tonåren utan större beteendeproblematik än vad som vanligtvis förknippas med puberteten, men ungefär tio till trettio procent av alla ungdomar med autism förväntas uppvisa kognitiv och beteendemässig försämring under puberteten. Vid pubertetens början, alternativt ett år tidigare eller senare, uppstår ofta en dramatisk eller måttlig försämring av symptom som självskadebeteende, aggressivitet, rastlöshet och hyperaktivitet (Coleman & Gillberg, 2012).

Kopp, Berg Kelly och Gillberg (2010) visar på en tendens att högfungerande flickor (med ett IQ inom det lägre normalspannet till övre normalspannet) kan vara odiagnostiserade. Det är troligt att det finns många fler flickor med svårigheter med socialt samspel och uppmärksamhet som uppfyller kriterierna för en diagnos inom AST än vad som finns idag. Att det är så få flickor som syns i forskningen resulterar i att det finns en avsaknad av relevant klinisk information om högfungerande flickor med AST (Kopp et. al. 2010).

3.2 Styrdokument

Skolan styrs av, och har att förhålla sig till, olika styrdokument, lagar och regler. Styrdokumenterna är de regler som är bindande och gäller för verksamheten i skolan. Främst utgörs dessa av skollagen, förordningar, läroplaner och kursplaner. Läroplanen består av de tre delarna *skolans värdegrund och uppdrag*, *övergripande mål och riktlinjer för utbildningen* och *kursplaner för alla ämnen*. Som stöd i hur kursplanerna ska tolkas har Skolverket skapat ett kommentarsmaterial till varje kursplan för att ge lärare och rektorer en bredare och djupare förståelse för texterna i kursplanerna. Utöver kommentarsmaterial till kursplaner har Skolverket gett ut allmänna råd i vilka de sammanställt rekommendationer om hur de olika författningarna inom skolan ska tillämpas. I vissa av styrdokumentet framkommer och förtydligas hur skolan ska förhålla sig till elever med funktionsnedsättningar som t ex AST.

Skollagen (SFS 2010:800) innehåller grundläggande bestämmelser om skolväsendet. I skollagen anges att utbildningen ska ta hänsyn till elevers olika behov och att alla barn och elever ska ges det stöd och den stimulans de behöver för att utvecklas så långt som möjligt. Vidare framkommer i skollagen att lärare vid betygsättning kan frånga enstaka delar av kunskapskrav om det finns särskilda skäl såsom bestående funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden. Dessa ska enligt skollagen dock inte vara av tillfällig natur och de ska utgöra ett direkt hinder för eleven att nå ett visst kunskapskrav. Skollagen fastställer också att elevhälsans uppdrag är att stötta elevernas lärande, utveckling och hälsa och att det inom elevhälsan ska finnas tillgång till personal som kan tillgodose elevernas behov av specialpedagogisk kompetens.

Utöver ovan nämnda styrdokument, som är direkt kopplade till skolans verksamhet, måste skolan även förhålla sig till FN:s barnkonvention (UNICEF Sverige, 2009) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). I och med att Sverige ratificerat FN:s barnkonvention har man juridiskt förbundit sig att följa den. Barnkonventionen betonar barns rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda. Salamancadeklarationen är en överenskommelse som är mer eller mindre bindande. Den ska av medlemsländerna eller organisationerna ses som en uppmaning att arbeta mot angivna mål. Salamancadeklarationen anger att varje barn har en grundläggande rätt till utbildning och att utbildningen ska genomföras så att en bred mångfald av egenskaper och behov kan bemötas. Vidare framkommer att elever som har behov av särskilt stöd inom den ordinarie skolan ska ges tillgång till en pedagogik som tillgodoser deras behov. Salamancadeklarationen framhäver att lärarutbildning och fortbildning av lärare inom ramen för en systematisk förändring behöver anpassas för att inom det ordinarie skolväsendet kunna tillgodose en undervisning till elever i behov av särskilt stöd (UNICEF Sverige, 2009, Svenska Unescorådet, 2006).

3.2.1 Extra anpassningar

I och med att styrdokument för skolan till viss del förändrades 1 juli 2014 förändrades i vissa avseende även bestämmelserna om arbetet med särskilt stöd. Med anledning av detta tog Skolverket (2014a) fram allmänna råd gällande skolans arbete med extra anpassningar, särskilt

stöd och åtgärdsprogram I de allmänna råden framkommer hur huvudmän, rektor, skolpersonal och lärare bör arbeta med stödinsatser. Stödinsatserna delas upp i *extra anpassningar*, vilka ges inom ramen för den ordinarie undervisningen och i *särskilt stöd*, vilka är av mer ingripande karaktär. Det särskilda stödet kräver en utredning om elevs behov av särskilt stöd och beslut om åtgärdsprogram. De extra anpassningarna är av mindre ingripande karaktär och är vanligtvis genomförbara inom ramen för den ordinarie undervisningen och behöver inte föregås av ett formellt beslut (Skolverket, 2014a). Fokus i den här undersökningen är extra anpassningar och i uppsatsen avser hädanefter begreppet *extra anpassningar* de anpassningar som görs inom ramen för den ordinarie undervisningen.

De extra anpassningarna ska ges skyndsamt och de ska efter en tid utvärderas för att se om de gett avsedd effekt. I de fall då de inte gett önskad effekt ska de intensifieras och ytterligare anpassas utifrån elevens behov (Skolverket, 2014a). Skolverket (2014a) ger som exempel på extra anpassningar: stöd att strukturera skoldagen med hjälp av ett schema, extra tydliga instruktioner, stöd för att sätta igång arbetet, anpassade läromedel, ledning i att förstå texter och alternativa sätt att få ett ämnesområde förklarad. Även färdighetsträning, såsom lästräning, kan inom ramen för den ordinarie undervisningen anses som extra anpassning. Vidare kan särskilda läromedel eller utrusning som tidshjälpmiddel och anpassade programvaror ingå i extra anpassningar.

Skolverket (2014b) framhåller att skolan i sin strävan att uppväga skillnader i elevers förutsättningar ska erbjuda en undervisningen som motverkar de konsekvenser som en funktionsnedsättning medför. Detta innebär att läraren måste ta hänsyn till de olika behov som elever har och att det ska vara synligt under hela undervisningsprocessen. Med undervisningsprocess menas *planering, uppföljning, genomförande, kunskapsbedömning, dokumentation* och *betygsättning*. Det framkommer att det för skolan kan vara en stor utmaning att inom ramen för den ordinarie undervisningen tillgodose alla elevers behov och att lärare och rektorer för att lyckas med detta behöver få möjlighet att fördjupa sina kunskaper om extra anpassningar och särskilt stöd.

Det är huvudmannens ansvar att erbjuda möjlighet till kompetensutveckling, medan det är rektor som ansvarar för att lärarna ska få den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter (Skolverket 2014b). Gränsen mellan extra anpassning och särskilt stöd kommer till stor del att vara beroende av vilken kompetens och förståelse lärarna har för olika anpassningar och hur undervisningens upplägg kan kompensera olika funktionsnedsättningar. Skolverket (2014b) menar vidare att de extra anpassningarna inte enbart ska användas vid vissa tillfällen, situationer och platser utan att de behöver genomsyra elevens hela skolsituation.

Vid planeringen behöver läraren fundera över hur undervisningen kan anpassas efter de behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande som finns hos eleverna. De enskilda eleverna behöver vara trygga med att svara på frågor som: var de ska vara, vem de ska vara med, vad de ska göra, vad de ska lära sig, hur de ska göra, när de ska göra det, hur länge det ska göras och vad de ska göra sedan. Det är av stor vikt att läraren anpassar bedömningssituationer så varje elev utifrån sina förutsättningar får en möjlighet att visa sina kunskaper. Eleverna ska därmed erbjudas möjlighet att lära på olika sätt och bedömningsformerna ska anpassas utifrån olika behov och förutsättningar. Bedömningsformerna kommer därmed att kunna se olika ut (Skolverket, 2014b).

3.2.2 Bedömning

Skolan har ett tydligt kunskapsuppdrag och uppdraget vilar på en kunskapssyn som finns beskrivet i skolans styrdokument. Kunskapssynen innefattar att det finns olika former av kunskap och ofta lyfts fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet fram. Dessa kunskapsformer förutsätter och samspelar med varandra och de behöver i undervisningen balanseras så de för eleven bildar en helhet (Skolverket 2011b).

I bedömningskraven finns varje kunskapsform beskriven på de olika betygsstegen. Detta innebär att t ex analysförmågan beskrivs på betygsstegen E, C och A i kunskapskraven, men att kriterierna ändras. Det breda kunskapsbegreppet *förmåga* omfattar alla de olika kunskapsformerna. Begreppet används enligt Skolverket synonymt med *kunskap*. Bedömning ska vara nära sammankopplad med undervisningen och det är lärarens uppdrag att med stöd i styrdokument och från skolledning, kollegor, föräldrar och elev göra bedömningen till en väg för lärande (Skolverket 2014c).

Skolverket (2014c) framhåller vikten av att undervisning och bedömning bildar en röd tråd och att bedömningen därmed blir en levande del av både planeringen och undervisning. Några bedömningsaspekter går till viss del in i varandra och som exempel ges att om eleven problematiserar i sitt resonemang genom ”å ena sidan – å andra sidan” är det möjligt att eleven samtidigt resonerar i flera led. Skolverket lyfter fram att det kan vara svårt att skilja mellan vissa närliggande bedömningsaspekter, vilket gör att det för läraren kan vara en fördel att inte använda sig av flera bedömningsaspekter samtidigt. Det är också fullt möjligt att bedömningsaspekterna kan komplettera varandra genom att styrkan i en aspekt kan väga upp svagheten i en annan aspekt. I de fall där läraren märker att vald bedömningsaspekt inte är relevant eller att det finns aspekter som bättre skulle kunna avgöra om t ex resonemangen ska ses som enkla eller utvecklade behöver läraren formulera om sina bedömningsaspekter för att ge eleven bättre förutsättningar att visa sina kunskaper inom givet arbetsområde (Skolverket, 2014c).

Även Garne (2003) lyfter vikten av frågan om vem som bedömer och vad som bedöms. Har läraren en unik rätt att bedöma elevens kunskaper och kunskapsutveckling eller ska rätten ses som delad mellan elev och lärare? Det är enligt Garne rimligt att anta att även elevens medverkan är betydelsefull och att så många infallsvinklar på bedömning som möjligt bör utnyttjas. Det är också viktigt att nyansera rättvisetänket. Även om Garmes resonemang främst kan kopplas till situationer kring provsituationer vid nationella prov i svenska blir tankarna om demokrati aktuella även i övriga bedömningssituationer. Garne menar att en demokratisk tanke utgår ifrån att alla är unika och därför även olika, men med samma värde och samma rättigheter. Detta betyder enligt Garne att det är viktigare i en provsituation att alla får komma till sin språkliga rätt än att alla gör exakt likadant. I första hand måste därmed de som bäst behöver stöd få sitt behov tillgodosett.

Skolverket (2012) understryker att kunskapskraven är utformade för att i så liten utsträckning som möjligt försvåra för de elever som har olika typer av funktionsnedsättningar, men att det varit omöjligt att helt undvika sådana situationer. Med anledning av detta finns en möjlighet för läraren att vid bedömningen bortse från enstaka delar av kunskapskraven. En förutsättning är att eleven har en funktionsnedsättning eller liknande personliga förhållande som kan anses vara ett direkt hinder för att uppfylla del av kunskapskraven. Det behöver därmed inte finnas en formell diagnos. Skolverket förklarar att det inte exakt går att definiera i vilka fall bestämmelsen är tillämplig eller vad enstaka delar av kunskapskraven innebär eftersom funktionsnedsättningar kan se så olika ut. Syftet med bestämmelsen är att ge lika förutsättningar

till elever som i annat fall inte haft möjlighet att nå ett visst betyg (Skolverket 2012). För att som lärare kunna tillämpa bestämmelsen och göra en för eleven rättvis bedömning blir det därmed viktigt att ha kunskap om funktionsnedsättningens konsekvenser.

3.3 Tidigare forskning om extra anpassningar och bedömning av elever inom AST

Coleman och Gillberg (2012) påtalar att även de elever med AST som har en normal begåvning ofta är i behov av specialpedagogiska insatser. Anledningen är att dessa elever ofta har svårigheter med sina kognitiva färdigheter och att dessa svårigheter ofta visar sig som bristande kommunikativ förmåga och svårigheter med de exekutiva färdigheterna. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att elever med AST vanligtvis behöver anpassningar i alla ämnen eftersom de har ett annorlunda sätt att ta in information. Läraren behöver analysera sitt eget sätt att undervisa genom att ifrågasätta om det är klart vad som menas eller om man pratar för fort, avbryter eller pratar på ett sätt där mycket av informationen är underförstått. Det är viktigt att komma ihåg att många av de anpassningar som är nödvändiga för elever med AST är till nytta även för andra elever. Då neuropsykiatriska diagnoser utgår från brister i utvecklingsfunktionerna är det givetvis många fler än de som har en diagnos som kan få nytta av det som görs som anpassningar för en specifik elev. Ofta lyfts förutsägbarhet som en av de viktigaste anpassningarna för elever med AST (Jakobsson & Nilsson, 2011).

3.3.1 Skolor och lärares kompetens

Att undervisa elever med diagnosen AST ställer stora krav på personalens kompetens. De förväntas anpassa undervisningen så att den i så stor utsträckning som möjligt motverkar funktionsnedsättningens konsekvens. I flera studier (Skolverket, 2015, Alexandersson 2014, Skolverket, 2009) framkommer att personal ofta tycks sakna den fördjupade kunskap om elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, där bland annat AST ingår, som behövs för att i undervisningen kunna sätta in adekvata åtgärder. Detta anses ibland leda till att elever med NPF i högre utsträckning än elever utan diagnos har anpassad studiegång eller en högre frånvaro.

Det finns många studier som visar att i takt med att andelen elever med AST ökar behöver också skolorna och lärarnas kompetens kring autism och autismvänligt pedagogik öka. Lärares förmåga att förstå elevernas behov och svårigheter är av stor vikt för att fler elever med AST ska kunna delta i ordinarie undervisning. Även om specialpedagog och speciallärare behöver vara tillgängligt för handledning är det viktigt att ordinarie lärare ökar sin kunskap om AST. En större fortbildningsinsats av skolans personal i syfte att förstå AST efterfrågas i många olika studier (Moores-Abdool, 2010; Osborne & Reed, 2011; Fleury, Hedges, Hume, K., Browder, Thompson, Fallin, El Zein, Klein, Reutebuch & Vaughn, 2014).

Skolverket (2015) drar slutsatsen att en del lärare behöver utveckla inte bara en fördjupad kunskap utan även en större lyhördhet och flexibilitet för att kunna möta elever med AST. Skolans organisation påverkar i hög grad bemötandet av elever med AST och Skolverket (2015) nämner som exempel hur en elev menar att hen behöver ha luva på huvudet för att utestänga ljud medan skolans bestämmelser säger att det inte är tillåtet.

3.3.2 Extra anpassningar och autism

De flesta kan genom förmågan att ”generalisera begrepp” ha en form av kontroll över tillvaron. Vi vet vad det innebär att gå till frisören och vi vet ungefär hur det brukar gå till på olika ceremonier. Men om man har AST uppfattar man alla detaljer som lika viktiga och behöver därför på detaljnivå få veta hur en kommande situation kommer se ut för att kunna känna sig trygg. I det pedagogiska arbetet blir därför att skapa förutsägbarhet ett av de viktigaste inslagen. Som pedagog är det därmed nödvändigt att förstå varför förutsägbarheten behövs för att kunna hitta enkla, praktiska och användbara lösningar. Ett förslag kan vara att läraren skriver ner alla de moment som ingår i en lektion och att den informationen alltid finns tillgänglig på samma plats i klassrummet. Oavsett diagnos eller inte är alla elever olika i hur de bäst tar till sig information (Jakobsson & Nilsson, 2011). För majoriteten av elever med AST är det visualisering som fungerar bäst vad det gäller information och kommunikation. För elever som har svårt att tolka och förstå behöver läraren skapa extra tydlighet. Tydlighet kan dock ha olika innebörd för olika elever, men för att nämna några exempel så kan det innebära att med visuellt stöd beskriva hur något ska göras eller att ge klagörande feedback på det som eleven precis gjort (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Ofta framhålls att det inte finns en given pedagogik för elever med AST utan att det gäller att som lärare våga ifrågasätta sin egen undervisning. Det innebär att om eleven inte kan uppföra sig på det sätt som man som lärare förväntar sig så är troligen kraven för högst ställda. Samtidigt framhävs vikten av en autismvänlig och positiv miljö. Det påtalas att planering och framförhållning är ett nyckelord för att skapa en så god lärmiljö som möjligt för elever med AST. Utöver det krävs att alla som möter eleven har en grundläggande kunskap och en förståelse och att man tillsammans arbetar med en målmedveten strategi för att uppnå ett bra arbetsklimat för eleverna i en klass. För att elever med AST ska kunna inkluderas i den ordinarie undervisningen förutsätts en värdemässig bearbetning av attityder (Jakobsson & Nilsson, 2011; Moores-Abdool, 2010).

Elever inom AST behöver tydlig information om vad som förvänts, vad de ska göra och hur man gör det och de behöver med hjälp av lärare få möjlighet att reflektera över vad de lärt sig (Jakobsson & Nilsson, 2011; Moores-Abdool, 2010). Moores-Abdool (2010) menar att förberedelse, kamratstöd, modellering via video, tydliga instruktioner och visuellt stöd har visat sig vara värdefulla stödinsatser för elever med AST. Coleman och Gillberg (2012) lyfter fram TEACCH (Treatment and Education of Autistic and other Communication handicapped Children) fram som en nödvändig hörnsten i undervisningen av elever med AST. TEACCH innefattar bland annat en tydlig struktur över elevens dagliga aktivitet, kontinuitet över tid, anpassade uppgifter baserade på elevens intellektuella nivå, konkreta och gärna visuella sätt att undervisa ämnen och förmågor. TEACCH innefattar även en långsiktig plan med täta avstämningar av utveckling och kunskaper samt förståelse för att autism är en störning i den kognitiva utvecklingsfunktionen, respekt för elev och dennes familj och samverkan mellan skola och familj (Coleman & Gillberg, 2012).

En manual för en god pedagogik riktad mot elever med autism kan enligt Åsberg Johnels (2017) innehålla tydliga scheman gärna med visuellt stöd, en tydlig kommunikation kring barnet (föräldrar kan t ex hjälpa till med förberedelse), en explicit och strukturerad undervisning i de skolmässiga färdigheter som ofta bedöms som svåra som t ex läsförståelse och skrivning. Men en god pedagogik kan även innehålla stöd i valsituationer och vid fria arbetssätt, stöd att under skoldagen hitta möjlighet till vila (här kan ostrukturerade raster ofta vara än mer ansträngande än lektioner och därmed inte ge någon vila), strategier för var eleven kan dra sig undan om och när stressen blir för hög samt fortbildning och kunskap hos personalen (Åsberg Johnels, 2017).

De flesta studier är främst inriktade på yngre barn och de få studier som finns gällande äldre elever riktar sig främst mot elever med Aspergers syndrom eller högfungerande autism. Det finns inte heller så många studier där elever med AST själva får komma till tals. Vidare belyses den skillnad som finns mellan de effekter som utvärderas i studier och de resultat som eftersträvas enligt styrdokumentet. Det är intressant att fundera över vad det får för konsekvenser om resultat i studier snarare handlar om vad forskarna tycker ska vara målet med en utbildning eller vad som enligt styrdokumentet ska vara målet. Barn med diagnos med AST är den snabbast växande gruppen av elever i behov av särskilt stöd i England. Många elever med AST kan nå goda betyg och högre utbildning, men utan nödvändiga förmågor och förståelse i andra områden i livet riskerar de att inte nå samma möjligheter inom utbildning eller ges möjlighet till anställning och eget boende (Parson, Guldborg, MacLeod, Jones, Prunty & Balfe, 2011).

3.3.3 Bedömning

Det finns enligt Lundahl (2011) lite forskning om elever i behov av särskilt stöd och formativ bedömning. Däremot finns det forskning om hur prov konstrueras för barn i behov av särskilt stöd. Det framkommer enligt Elliot, Kettler, Beddow och Kurz (2010) att det är fullt möjligt att minska den kognitiva belastningen för uppgifterna utan att göra uppgifterna lättare. Elliot, Kettler m fl. menar att det finns två olika dimensioner. Den första berör anpassningar av prov. Här berörs förändringar av hur provet presenteras eller besvaras. Det kan röra sig om t ex tid, omgivning, presentations- och svarsformat. Störst betydelse verkar det ha att uppgifterna läses upp och utifrån detta dras slutsatsen att den mänskliga interaktiviteten är betydelsefull (Elliot, Kettler et al. 2010).

Den andra dimensionen berör provets tillgänglighet. Här hamnar fokus på hur onödiga hinder kan tas bort. Detta görs genom att en enkelhet eftersträvas och kan innebära t ex kortare meningar och bekanta formler, formuleringar eller figurer men kan också innebära att all onödig grafik tas bort. Det sista kan innebära att bilder som är tänkta att underlätta provsituationen ökar den kognitiva belastningen och minskar provets tillgänglighet. Om bilder ska vara med bör de ha en central betydelse för uppgiften som ska lösas. Om frågan blir för svår att tolka mäter provet snarare förmågan att läsa och avkoda än att visa den kunskap som läraren avser att bedöma. Anpassade provsituationer och modifiering av prov/uppgifter i sig kan göra att elever i behov av anpassningar och särskilt stöd i högre utsträckning kan genomföra provet och visa sina kunskaper. Modifiering av uppgifter kan göras på många olika sätt som t ex anpassning av information, fet stil på för uppgiften viktiga ord, ordval (borttagande av metaforer och idiom), text med numrerade rader och flervalfrågor (Elliot, Kettler et al. 2010).

Skollagen (100:800) ger även vägledning gällande bedömning. I § 21 återfinns undantagsbestämmelsen, som i vardagligt tal ibland brukar kallas för ”pysparagrafen”.

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20§ bortses från enstaka delar av de kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav (SFS 100:80, s 92).

I kommentarerna till § 21 framkommer att paragrafen ska tillämpas både vid termins- och slutbetyg. Regeringen understryker i paragrafen att den enbart ska användas då funktionsnedsättningen eller de personliga förhållandena är permanenta och att de ska utgöra ett direkt hinder för eleven att nå ett visst kunskapskrav. Det ska för att kunna tillämpa paragrafen därmed vara omöjligt för eleven att nå kraven oavsett vilket stöd och i vilken

omfattning stödet ges. Paragrafen ska tillämpas restriktivt. Syftet med paragrafen är att försöka skapa lika förutsättningar för de elever som i annat fall inte har någon möjlighet att nå ett visst betyg (SFS 100:800).

4 Teoretiska utgångspunkter

I kapitel 4 Teoretiska utgångspunkter beskrivs under rubriken *4.1 Sociokulturell lärandeteori* kortfattat de utgångspunkter som finns inom det sociokulturella perspektivet. Under rubriken *4.2 Specialpedagogisk perspektiv* beskrivs de olika specialpedagogiska perspektiv som kan anses ligga till grund för studien.

4.1 Sociokulturell lärandeteori

Det finns idag en oerhört stor mängd litteratur kring områden som belyser hur människor lär och under vilka omständigheter som de bäst utvecklar kompetenser och färdigheter. Dessa frågor bearbetas såväl inom inlärnings- och utvecklingspsykologin som inom teorier om undervisning och uppfostran (Säljö, 2013). Men hur gärna vi än skulle vilja att det fanns ett givet svar på hur människor lär sig kommer det enligt Säljö (2013) aldrig att bli möjligt att hitta ett slutgiltigt svar. Det kommer inte heller att kunna hittas en slutlig lösning i form av undervisningsmetoder som på ett mirakulöst sätt kan automatisera lärprocessen. I det sociokulturella perspektivet är en av utgångspunkterna mänskligt tänkande och handlande och fokus riktas mot hur individer och grupper utnyttjar och tillägnar sig fysiska och kognitiva resurser. Jakobsson (2012) påpekar att det sociokulturella perspektivet inte är en enhetlig och gemensam teori utan att det är mer korrekt att utgå från benämningen sociokulturella perspektiv. Dessa perspektiv innefattar ett antal närbesläktade teorier om människors lärande och utveckling. Det är dock möjligt att upptäcka stora likheter eller gemensamma drag i dessa teorier men de innefattas också av en del skillnader (Jakobsson, 2012).

Sett ur ett biologiskt perspektiv har människan som art inte utvecklats så mycket under de senaste tiotusen åren. Vi har visserligen blivit något längre, fått mer hår på kroppen och vi blir i genomsnitt äldre, men Säljö (2013) påpekar att det är i våra färdigheter och kunskaper det skett en förändring. Dessa förändringar blir synliga när man betraktar vilka redskap eller verktyg vi använder för att observera och bearbeta omvärlden och den kollektiva kunskap som vi byggt upp. I vår kultur har vi idag en mängd olika hjälpmedel som gör att vår förmåga att hantera omvärlden till stor del skiljer sig mot den våra förfäder hade (Säljö 2013). Jakobsson (2012) menar att människor utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklar nya kunskaper och kompetenser. Utvecklingen sker i en ömsesidig och nära kontakt med de kulturella produkter de använder. Därmed blir förmågan att använda de nya kunskaperna knutna till dem och synliga först då de används.

Vygotsky (1999) bidrog i stor utsträckning till utvecklandet av den sociokulturella lärandeteorin. Han menar att ordens betydelse är ett fenomen som endast då det är sammanbundet med en tanke ger en meningsfull innebörd. Ordens betydelse blir därmed ett fenomen som hör samman med människans språkliga tänkande. Ordet ska ses som en *enhet* av ordet och tanken (Vygotsky, 1999). Vidare menar Vygotsky att det inte bara är orden som utvecklas utan även deras betydelser. Ordens betydelse ska inte ses som konstant. Då ordens betydelse förändras kommer också den relation som tanken har till ordet att förändras (Vygotsky, 1999).

Säljö (2013) menar att i det sociokulturella perspektivet blir termerna *redskap* eller *verktyg* givna en speciell och teknisk betydelse då man menar de resurser som människan har tillgång till och som används för att förstå omvärlden och agera i den. Flertalet av de sociokulturella redskapen har utvecklats för att underlätta människans vardag. Kunskaper och färdigheter ses därvid komma från de insikter och handlingsmönster som byggs upp genom interaktion med andra människor. Det är enligt det sociokulturella perspektivet genom kommunikation som de sociokulturella resurserna skapas och förs vidare. Kunskap ses i ett sociokulturellt perspektiv som resultatet av en kamp och ett engagemang. Kunskap kan därmed inte ses som en färdig bild skapad av en neutral observatör, som från en upphöjd position betraktar världen. Det är i stället i en kombination mellan argumentation och handling i olika sociala kontexter eller i ett resultat av att försöka se, förstå och hantera världen på ett visst sätt som kunskap ska förstås (Säljö 2013).

Det rör sig enligt det sociokulturella perspektivet aldrig om huruvida människor lär sig något eller inte. Det rör sig om vad de lär sig och i vilka situationer de då ingår. Även om människor eller elever vid ett ytligt betraktande inte verkar engagerade i att lära sig något kan de vara i en lärprocess genom vilken de utvecklar en expertis av helt annat slag. Det intressanta blir då att försöka utröna varför människor motiveras av vissa lärprocesser medan det är svårt att skapa ett liknande engagemang i andra sammanhang. Men människan lär sig oundvikligen hela tiden (Säljö 2013).

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Begreppet *perspektiv* kan inom kunskapsområdet specialpedagogik ha många olika betydelser, men Ahlberg (2013) beskriver begreppet som en beteckning för den utblick som forskaren intar och som oundvikligen leder till ett visst sätt att se, uppfatta och studera. Då forskare lyfter fram olika aspekter och dimensioner är det enligt Ahlberg inte förvånande att det förekommer olika specialpedagogiska perspektiv. Det verkar dock råda en samstämmighet om att perspektiven ska användas för att olika teoretiska utgångspunkter ska kunna tydliggöras och inte för att spegla den forskning som är vanligast (Nilholm, 2005).

Nilholm (2005) delar in det specialpedagogiska kunskapsfältet i tre olika perspektiv: *det kompensatoriska*, *det kritiska* och *dilemmaperspektivet*. Nilholm argumenterar för att det inom specialpedagogik oftast finns två grundläggande perspektiv: *ett traditionellt* (det Nilholm benämner det kompensatoriska) och *ett alternativt* (det Nilholm benämner det kritiska). Centralt för det traditionella/kompensatoriska perspektivet är att problemet oftast placeras hos individen, medan problemet hos det alternativa/kritiska perspektivet snarare ses uppstå i mötet med skolan. I det första perspektivet kommer fokus att i stor utsträckning hamna på försök att kompensera elevens svårigheter genom t ex olika individuellt riktade metoder och i det senare perspektivet kommer fokus att hamna på att göra förändringar i skolmiljön.

Haug (1998) utgör ett undantag då han menar att det traditionella perspektivet kan definieras som att den individuella rätten till extra resurser bör ses som en social rättvisa. Resurserna sätts in för att ge eleverna möjlighet att i en särskild och tillrättalagd utbildning få arbeta med sina svaga sidor. Målet kan vara att för diagnosticerade grupper hitta rätt undervisningsmetod, vilket gör att Haugs definition av det traditionella perspektivet tangerar syftet med undersökningen i den här uppsatsen. Haug vidareutvecklar sedan sina teorier och talar om ett demokratiskt deltagarperspektiv, vilket innebär att det främst är skolan som system som skapar problem snarare än att problem finns hos enskilda individer (Haug, 1998).

Nilholms tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, är kanske än mer centralt för uppsatsen. Dilemmaperspektivet visas genom den konflikt som finns inom skolsystemet i och med att alla ska ges en liknande utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till elevernas olikheter (Nilholm, 2005). Dilemmaperspektiven förtydligas genom att skolan är uppbyggd enligt normen ”vanlig klassrumsundervisning” utifrån vilken extra anpassningar och särskilt stöd utgår. Då styrdokumentet (Skollagen 2010:800; Skolverket 2014c) anger att alla barn och elever har rätt till den ledning och den stimulans de behöver utifrån sina egna förutsättningar visas också vikten av att individualisera utbildningen. De förtydligar också att skolans kompensatoriska uppdrag innefattar en strävan att uppväga skillnader i elevers förutsättningar för att kunna tillgodogöra sig utbildningen samtidigt som det eftersträvas att alla elever ska få sin undervisning inom den ordinarie undervisningens ram. Skolans uppdrag enligt styrdokumentet uppvisar därmed likheter med Nilholms dilemmaperspektiv.

5 Metod

Under kapitel 5 *Metod* beskrivs först under 5.1 *Forskningsansats* den forskningsansats som valts som grund för studien, under 5.2 *Fenomenologi* görs en vidare beskrivning av fenomenologin. Därefter kommer följande underrubriker som beskriver tillvägagångssättet i studien 5.3 *Val av metod*, 5.4 *Urval*, 5.5 *Genomförande av intervjuer*, 5.6 *Analys av resultatet*, 5.7 *Etiska ställningstaganden* och 5.8 *Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet*.

5.1 Forskningsansats

Utifrån studiens syfte att belysa lärares upplevelse av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd i grundskolans senare år valdes en kvalitativ metod. Då fokus för studien är lärarnas upplevelser i form av erfarenhet, tankar och funderingar gällande extra anpassningar och bedömning valdes en livsvärldsfenomenologisk ansats. Berntsson (2001) menar att livsvärlden ska förstås som den värld i vilken vi lever våra dagliga liv. En livsvärldsansats innebär att forskningen är inriktad mot att studera världen som den ser ut och som den visar sig för människor (Bengtsson, 2005).

5.2 Fenomenologi

En forskningsansats ska enligt Bengtsson (2005) innehålla filosofiska grundantaganden av både ontologiskt och epistemologiskt slag. Den ska därmed innehålla antaganden om vad både verklighet och kunskap är. Den vetenskapliga kunskapsbildningen utgör antaganden om verkligheten den försöker få kunskap om, men det är sällan dessa antaganden blir tematiska eller implicita. Orsaken är ofta att antaganden inte är ett resultat av en empirisk forskning och därmed inte kan undersökas med empiriska metoder. Dessa antaganden, menar Bengtsson, kan ses som ett filter genom vilket forskning sker eller som det osynliga som leder till att något blir synligt (Bengtsson, 2005).

Fördelarna med en forskningsansats är, enligt Bengtsson, att en viss kontinuitet i kunskapsbildningen kan garanteras. Detta eftersom all den forskning som utgår från samma ansats kan införlivas i en gemensam kunskapsmassa. En livsvärldsansats innefattar en forskning riktad mot att studera den konkreta världen som den visar sig för konkret existerande människor. Berntsson (2001) framhåller att livsvärlden därigenom inte blir enbart den värld vi lever i utan även en del av en studies fundament. Inom livsvärldsfenomenologin finns inte någon absolut och universell mening utan mening uppstår genom ett världsligt erfalande. Det

blir därigenom ett fokus på erfarenheten som bildar grunden för den fenomenologiska forskningsansatsen.

Fenomenologin kan ses som en erfarenhetsfilosofi. Berntsson (2001) förklarar begreppet *erfarenhet* som kännetecknade för att vara medveten om något. Begreppet *fenomen* förklaras som de ”saker” som visar sig för någon på det sätt som de framstår i en naturlig ställning till världen. Härmed kan olika fenomen framstå olika för olika människor och inom fenomenologin benämns denna företeelse för *livsvärld* (Bengtsson, 2001). Livsvärlden ska ses som den värld i vilken vi lever våra dagliga liv. Ofta står vi i ett så direkt förhållande till vår egen livsvärld att denna sällan problematiseras. Världen blir därmed för-reflexiv vilket betyder att den existerar innan vi reflekterar över den. Detta innebär även att livsvärlden ofta blir tagen för givet (Bengtsson, 2001).

I studien undersöks lärares upplevelser och eftersom olika omständigheter som te x erfarenhet och kompetensutveckling kan påverka blir deras livsvärld en del av studien. Bengtsson framhäver att den pedagogiska forskningen måste bygga en bro mellan forskarens livsvärld och de livsvärldar som studeras. Berntson menar vidare att tidigare pedagogisk forskning ofta byggt på hermeneutik och därmed inte utvecklat ett tydligt förhållande till livsvärldsbegreppet. I en pedagogiska livsvärldsansats kommer dock hermeneutiken att kunna spela en stor roll både som insamlingsmetod och som bearbetningsmetod.

Merleau-Ponty (1997) benämner vår upplevelse av kroppen och dess funktioner för *den levda kroppen*. Det är den levda kroppen som är utgångspunkten för all erfarenhet. Merleau Ponty (1997) visar att personer som vänjer sig vid nya föremål som en hatt, en bil eller en käpp på något sätt måste sätta sig in i dem eller låta dem bli en del av den egna kroppen. Det är vanan som uttrycker vår förmåga att utvidga vårt förhållande till världen genom att införa nya instrument. Vi förstår något först när en överensstämmelse mellan det vi avser och det som vi ser visar sig (Merleau-Ponty, 1997). För den som är i behov av en viss typ av anpassningar kan troligtvis detta leda till att bli en del av den levda kroppen. Dock räcker det inte med att lära känna anpassningen, man måste även förstå hur den ska användas för att den slutligen ska bli en del av den levda kroppen.

Berntsson (2001) menar att fenomen inom fenomenologi ska ses som sammanlänkade med ett upplevande och erfarande subjekt. Inom fenomenologin ses tingen som fenomen och de framkommer i samspelet mellan människor. Heidegger (2013) framhäver att det är genom tingen som vi kan möta världen och vidare påtalas att tingen har sin egen vara-form. Det varande som påträffas då tingen används kallas *don*. Don är vanligtvis benämningar på redskap som dagligen används och de är inte något i sig utan framkommer i ett sammanhang. Heidegger (2013) påvisar skillnaden mellan don och tecken genom att beskriva hur vi i vardagen orienterar oss efter pilen som används i bilkörning för att markera en sväng. Donet är pilen och tecknet är den tolkning och den effekt som donet ger omvärlden. Tecknet blir därigenom inte ett ting som står i relation till ett annat ting, utan ett don som lyfter fram en helhetssyn som enligt Heidegger indikerar och förebådar något som ”visar sig” eller ”det kommande” (Heidegger, 2013).

Berntsson (2001) förtydligar att det inte är genom att enbart titta eller känna på ett don som vi får kunskap om det, utan att det är genom hanterandet av donet som dess användbarhet framkommer. Uppmärksamheten riktar sig oftast inte i första hand mot donet, utan mot det som donet är tänkt att hjälpa till att färdigställa. Inte sällan uppmärksammas donet först när det av olika anledningar inte längre fungerar. Berntsson menar att det är i den don-komplex som uppstår vid användandet av olika don som världen ger sig tillkänna (Bengtsson, 2001).

I denna studie belyses lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning av elever inom AST i ämnet svenska. Genom att fokusera på ett genomensamt fenomen, som i detta fall är extra anpassningar och bedömning, sker ett närmande till informanternas livsvärld och vilka möjligheter och hinder de upplever i arbetet med extra anpassningar och bedömning. I studien avses lärares erfarenhet vara den levda kroppen, medan extra anpassningar och bedömningsverktyg avses som don eller verktyg. I studien avses att med öppenhet granska fenomen genom lärares livsvärldar. I en vidare studie hade det givetvis varit av intresse att undersöka även elevernas upplevelse av extra anpassningar och bedömning.

5.3 Val av metod

Inom en livsvärdsansats finns olika kvalitativa metoder att välja mellan. Bengtsson (2005) menar att en livsvärdsansats kräver differentierade och sensitiva metoder, som kan fånga den komplexitet som finns inom kvalitativ forskning. Även om det är nödvändigt att all forskning behandlar avgränsade områden av verkligheten får metoderna inte vara reduktionistiska utan måste styras av en öppenhet för den komplexitet som finns inom livsvärlden. Vidare menar Bengtsson (2005) att kraven inom fenomenologin på att visa sakerna så som de visar sig ofta hamnar i konflikt med vetenskapens krav på metod. Denna skenbara konflikt har ibland lett till att kravet på vetenskaplig metod inom fenomenologisk forskning har blivit eftersatt. Det blir därmed viktigt för varje forskare att själv ta ställning till och motivera sitt val av metod. Då syftet med studien är att belysa den upplevelse lärare har av arbete med extra anpassningar och bedömning valdes enbart intervju som metod. Om syftet hade varit att dessutom studera hur lärare i praktiken använder extra anpassningar och gör bedömningar hade troligen studien kompletterats med observation.

Även om studien främst fokuserar på lärarnas upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning finns lärarna i ett socialt sammanhang. I detta sammanhang förväntas de anpassa sig både till de krav som skolan som kultur och som styrdokumentet ställer på dem. Lärare lär sig om och utvecklar sitt arbete med extra anpassningar och bedömning i samspel med eleverna. På samma sätt utvecklar eleverna sin kunskap och sitt lärande i samspel med lärarna och andra elever.

5.4 Urval

Urvalet i studien är ett bekvämlighetsurval i och med att valet på skolor utgick utifrån de skolor som var mest tillgängliga för mig geografiskt. Ett viss mått av målurval skedde genom att målet var att komma i kontakt med respondenter som är relevanta för studien (Bryman, 2011). I det här fallet bestod detta av lärare som är behöriga lärare i svenska och verksamma på högstadiet och som har erfarenhet av undervisning och bedömning av elever inom AST. Ett missivbrev (bilaga 1) skickades till fyra olika högstudier i närområdet. Mejlet adresserades till rektor/rektorer och specialpedagog/specialpedagoger. I mejlet framkom studiens syfte tillsammans med en förfrågan om hjälp att komma i kontakt med för studien lämpliga lärare.

I två av fallen återkom jag efter en vecka till rektor eller specialpedagog och fick då kontaktuppgifter till lärare som önskade delta i studien. I ett fall återkom specialpedagog med kontaktuppgifter inom en vecka och i ett fall fick jag skicka ut flera påminnelser. Urvalet av respondenterna på respektive skola kom därmed att i stor utsträckning styras av vilka lärare som rektor och specialpedagog förmedlade kontakt med. Då jag önskade en respondent från varje skola bokades tid med den pedagog som första anmälades som intresserad av att delta. Det troliga är att de lärare som kontaktades av specialpedagog eller rektor på något sätt är lite mer

intresserade av arbetet med elever med AST, vilket gör att resultatet kanske hade blivit annorlunda om t ex alla lärare i svenska på en skola hade ingått i studien.

5.5 Genomförande av intervjuer

För att säkerställa att varje respondent haft möjlighet att ta del av missivbrevet som inledningsvis skickats till rektor och specialpedagog skickades det även till respondenten i samband med att intervju bokades in. I det fall då det i mejlkonversationen framkom att rektor eller specialpedagog skickat missivbrevet vidare till respondenten skickades inte brevet igen.

Målet med intervjuerna var att samtalet skulle var flexibelt och följa respondentens svar, men ändå få svar på det frågor som studien avser att belysa. Innan intervjuernas genomförande genomfördes en kortare pilotstudie via telefon. Respondent var en lärare som inte vidare är involverad i studien. Syftet var dels att få en uppfattning om hur intervjuguiden fungerade, dels att ge mig som intervjuare en möjlighet att öva en gång innan intervjuerna för studien genomfördes. Utifrån pilotstudien utökades de stödord som finns under varje huvudfråga i intervjuguiden.

Intervjuerna skedde på fyra olika högstadieskolor och på respektive skola hade respondenterna bokat ett avskilt rum. Varje intervju inleddes med en sammanfattning av det missivbrev som skickats till rektor och specialpedagog. Detta för att ytterligare säkerställa att respondenterna tagit del av informationen. Intervjuerna var semistrukturerade och under intervjuerna försökte jag ställa så öppna frågor som möjligt och att vara följsam utifrån de svar som respondenten gav. Intervjuguiden användes främst som ett stöd för att säkerställa att intervjun berörde de olika områden som jag önskade få svar kring.

Frågorna i intervjuguiden (bilaga 1) utformades efter studiens syfte och stödfrågorna lades till för att förtydliga studiens centrala frågeställningar.

- Vilka extra anpassningar berättar lärarna att de använder?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning?

För att förtydliga olika områden i kursplanen för svenska delades dessutom frågorna in efter de fem delar som nämns i *Kommentarsmaterial till kursplanen i svenska* (Skolverket, 2011a). Den första delen är *Läsa och skriva* och innehåller lässtrategier, skrivstrategier, textbearbetning, handstil och att skriva på dator, språkets struktur och ordböcker. Den andra är *Tala, lyssna och samtala*, och innehåller lyssna, återberätta och argumentera samt muntliga presentationer. Den tredje delen är *Berättande texter och sakprosatexter* och innehåller texters budskap, uppbyggnad och innehåll, skönlitterära författare och illustratörer, sakprosa och texter som kombinerar ord, bild och ljud. Den fjärde delen är *Språkbruk* och den innehåller strategier för att minnas och lära, ord och begrepp, skillnader i språkanvändning, yttrandefrihet och integritet i olika medier, språkbruk i Sverige och Norden. Den femte och sista delen är *Informationssökning och källkritik* och den innehåller informationssökning och källkritiskt förhållningssätt.

En av intervjuerna fick göras om eftersom den inte spelades in på ett korrekt sätt och därmed inte gick att använda som underlag för transkribering. Noterbart är att det andra intervjusamtalet trots intentionen att upprepa den första intervjun kom att framstå något annorlunda. Enligt Bryman (2011) kommer alltid en semistrukturerad intervju att bli olika eftersom samtalet och

dess innehåll styrs av de upplevelser som respondenten beskriver. Att intervjun fick göras om påverkar troligen inte studiens resultat i någon större omfattning.

5.6 Analys av resultatet

Alla intervjuer spelades in och varje intervju lyssnades igenom två gånger innan den transkriberades. Transkriberingen gjordes inom en vecka efter det att intervjuerna genomförts. Vid transkriberingen noterades pauser och stödsignaler med olika symboler. Bryman (2011) anger att man vid citat kan redigera uttryck för verbala tics och då skriftlig återgivning av tal kan få respondenten att framstå på ett ofördelaktigt sätt. Med hänvisning till Bryman har viss redigering gjorts i citaten för att undvika de alltför talspråkliga uttrycken.

Därefter behöver texterna analyseras på ett systematiskt och replikerbart sätt (Bryman, 2011). Med begreppet innehållsanalys avser Bryman (2011) en kvantitativt inriktad analys i syfte att kvantifiera innehållet utifrån olika kategorier/teman. Ofta utgår man från helheten i det insamlade materialet och väljer sedan ut olika kategorier/teman som synliggörs i analysen (Bryman, 2011). Med detta som utgångsläge lästes intervjuerna igenom två gången och de avsnitt som jag ansåg svara på frågorna i studie markerades. Därefter färgkodades de olika markeringarna efter återkommande teman. Det är främst de färgkodade markeringarna som i resultatanalysen återges i form av citat. Citaten valdes ut för att jag anser att de på ett tydligt sätt visar kopplingen mellan respondentens svar, valt tema och de för studien aktuella frågeställningarna. Under arbetat framkom de sju analysrubriker som redovisas i 6.5. I resultatanalysen har jag valt att först analysera varje respondent för sig, för att i slutet ge en sammanfattande analys för hela gruppen.

5.7 Etiska ställningstaganden

Studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (2011); *informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav*. *Informationskravet* innebär att respondenterna ska ha fått information om studiens syfte och upplägg samt om att deras deltagande är frivillig och när som helst under intervjun kan avbrytas. Informationen framkom i skrift i missivbrevet och muntligt innan intervjuerna. *Samtyckeskravet* innebär att respondenterna samtycker till att medverka i studien. Information om detta framkom både i missivbrevet och i den muntliga informationen i samband med intervjun. *Konfidentialitetskravet* säkerställer att respondenten kommer att förbli anonym i studien. Vid utskrift av intervjuerna kodades namnen på respondenterna. Datainsamlingen finns förvarat på ett säkert ställe i mitt hem. Efter studien kommer allt material förstöras. Den sista forskningsetiska principen är *nyttjandekravet* och innebär att det material som samlats in enbart får användas i angiven studie. Information lämnades både i missivbrevet och muntligt i samband med intervjun.

5.8 Trovärdighet

Trost (2010) menar att kravet på reliabilitet och validitet kommer från kvantitativ metodologi och att de i samband med kvalitativa studier kommer att bete sig annorlunda. Vid kvalitativa intervjuer är fokus inte sällan att undersöka vad respondenten menar eller hur hen uppfattar te x en företeelse. Därmed blir ofta *trovärdigheten* ett av de största problemen med kvalitativa studier. Bryman menar att det i kvalitativa undersökningar ofta inte är möjligt att komma fram till en enda och absolut bild av hur den sociala verkligheten ser ut och att många forskare därför ställer sig tveksamma till att använda begrepp från den kvalitativa forskningstraditionen (Bryman, 2011).

Det innebär att det vid kvalitativa studier blir av största vikt att forskaren kan visa att data och analyser är trovärdiga. Detta görs enligt Trost (2010) genom att visa att data är insamlad på ett sådant sätt att de är både seriösa och relevanta för den problemställning som avses att undersöka. Vidare behöver det finnas en reflektion av de etiska aspekterna i anslutning till datainsamlingen och i rapporten av resultat. Det är också viktigt att det framkommer hur intervjufrågor och följdfrågor har ställts. Om det t ex varit många påståendefrågor minskar trovärdigheten och detsamma gäller om följdfrågor saknas eller används i alltför begränsad omfattning (Trost, 2010). I studien har jag försökt att vara så noggrann som möjligt i min beskrivning av hur data samlades in och vilka frågor som användes under intervjuerna.

Termen *objektiv* diskuteras av Trost (2010) som ett viktigt inslag vid kvalitativa studier och även om de flesta forskare idag är överens om att det inte går att uppnå fullständig objektivitet är det ändå något som i en studie bör reflekteras över. Under intervjuerna försökte jag vara medveten om vikten av att eftersträva ett objektiva förhållningssätt och undvika att lägga fram några egna åsikter, tankar och funderingar.

Då urvalet i studien är ett icke-sannolikhetsurval kan resultatet enligt Bryman (2011) inte anses vara generaliserbart för en hel population. Genom att skicka missivbrev till rektor och specialpedagog på fyra högstadieskolor i närområdet och sedan låta dessa välja ut lärare kom urvalet främst att bli ett bekvämlighetsurval. Det är dock inte omöjligt att de respondenter som ingår i studien i högre grad än lärare i allmänhet har ett intresse av att arbetet med anpassningar och bedömning för elever med AST och att de med anledning av detta fick frågan av rektor och specialpedagog. Med ett annat urval hade troligen resultatet blivit något annorlunda.

6 Resultat

I kapitel 6 *Resultat* beskrivs svaren från de fyra olika respondenterna i studien. Varje respondent redovisas separat. Namnen är påhittade och har ingen anknytning till vare sig lärare eller skola. Varje respondent presenteras först med namn, utbildning och erfarenhet t ex 6.1 *Agnes*, därefter kommer en sammanställning av respondentens svar på frågor som handlar om extra anpassningar för elever med AST, respondentens svar på frågor som handlar om möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar och avslutningsvis svar på frågor som handlar om möjligheter och hinder i arbetet med bedömning. Kapitel 6 avslutas med 6.5 *Sammanfattande analys* i vilken en sammanställning över respondenternas svar redovisas under olika rubriker.

6.1 Agnes

Agnes har läst lärarprogrammet med inriktning svenska, engelska och svenska som andraspråk och hon fick sin lärarexamen i januari 2017. Under hösten 2017 arbetade Agnes vid sidan av sina studier extra med elever i behov av särskilt stöd. Innan studierna till lärare arbetade Agnes i tio år inom korttidsverksamhet vilket gör att hon har en lång erfarenhet av att arbeta med ungdomar med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Under sin tid inom korttidsverksamheten gick Agnes olika typer av internutbildningar som behandlade bland annat tydliggörande pedagogik och hur man kan bemöta problemskapande beteende. Agnes uppger att hon trivs med att arbeta med ungdomar med olika typer av funktionsnedsättningar och att hon även idag har en del av sin tjänst i en särskild undervisningsgrupp.

6.1.1 Extra anpassningar för elever med AST

Agnes tar upp vikten av att försöka se över materialet och i anpassningarna skala ner omfånget och göra uppgiften tydligare genom olika steg. Agnes ger följande exempel på hur hon kan anpassa för elever i årskurs åtta som läser en skönlitterär bok och under läsningen skriver loggbok:

En anpassning kan vara att man inte för läsloggen i det gemensamma, för vi har en gemensam läslogg, utan att man gör den privat i lugn och ro och kan sedan mejla mig. Men sedan har vi också brutit ner boken i lite mindre sjok och att man kanske då får fokusera på en eller två frågor av de där fem till att börja med.

Agnes förtydligar att det är kvaliteten på arbetet som hon anser vara det viktigaste och att det då får ta den tid som behövs för att tänka och reflektera och att det därigenom kanske inte är så viktigt att alla uppgifter görs. Det är ofta tiden som Agnes upplever som avgörande för elever med AST.

Agnes påtalar flera gånger under intervjun att det är viktigt att inte sänka kraven:

Men jag tycker att det är viktigt att man inte sänker kraven utan att uppgifter kan anpassas och omformas. Man kan minska på innehåll och mängd, men man ska inte minska på kraven för ibland kan de här eleverna briljera nåt fruktansvärt bara uppgiften är tydlig.

Tydligheten kan t ex bestå i att man som lärare undviker att ställa frågan om vad det är för budskap i texten utan istället lyfter ut ett textutdrag och frågar efter vad författaren vill att man som läsare ska lära sig av just den här texten. Genom att arbeta på det här sättet får jag som lärare möjlighet att se att eleven kan läsa skönlitterär text, synliggöra budskap och dra slutsatser. Eleven behöver inte läsa flera hundra sidor text för att visa sin förmåga. Det är ofta de berättande texterna som är svåra för elever med AST och Agnes uppger att det troligen beror på att de är fiktiva. Många gånger frågar eleverna vad som är meningen med en sådan texttyp och vad de ska lära sig av den.

Vad är meningen med detta? Jag förstår inte! Jag får ofta frågan om varför de ska läsa detta. Vad lär det mig? Alltså den känslan. Och jag kan förstå det. Det är påhittat och det är inte alla elever som det fyller den njutningsfulla funktionen att leva sig in i en annan värld. För att skriva skönlitteratur eller prosa krävs det ju att man ska hitta på något som inte finns och skapa en berättelse utifrån den egna fantasin och egentligen kanske trivs bäst med fakta och så här ÄR det. Så det har jag upplevs vara det svåraste.

Agnes belyser vikten av att hitta bra och korta texter som man kan fördjupa sig i och ändå få med förmågan att ”läsa mellan raderna” och göra olika textkopplingar. Det gäller enligt Agnes att hitta bra stödstrukturer som t ex frågor som behandlar vem huvudpersonen är och hur denne kan beskrivas. Stödstrukturerna måste ledsaga i varje led. Agnes försöker ofta göra uppgifter som har en stor bredd vilket gör att samtliga elever i klassen kan få samma uppgift, men för ett fåtal elever anpassar hon genom att justera och ändra om innehåll i frågor och struktur. Ofta görs separata överenskommelser med vissa elever om vad som ska göras och hur. Ett annat område som är viktigt att som lärare fokusera på är att alla elever kommer igång med uppgifterna. Agnes upplever att det i helklass kan vara svårt att hinna med alla elever.

Vid ett par lektioner i veckan har Agnes stöd av elevassistent och under dessa lektioner ges hon möjlighet att fokusera på de elever som är i behov av stöd istället för att elevassistenten får det uppdraget.

Men sen har jag ju faktiskt en elevassistent med under lektionen i svenska och det är ganska skönt. Det är inte för att jag tycker att elevassistenten ska sitta med eleven som har det lite svårare utan det är svarare tvärtom att då kan hen vara runt och hjälpa dem som det går bättre för så kan jag få tid över. Då har jag tagit med elever in i grupprummet bredvid genom att säga: Ni som vill följer med mig och ni vet själva vilka ni är som tycker att det är bra!

Det är framförallt när det gäller att läsa och tolka texter som Agnes ser stora fördelar med att kunna sitta mer enskilt med de elever som behöver stöd för att visa sina förmågor och som kanske har större möjlighet att göra det muntligt och i ett mindre sammanhang.

6.1.2 Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar

Det är enligt Agnes tiden som är det absolut största hindret i arbetet med extra anpassningar och hon tror att de flesta lärare skulle uppge detsamma. Men Agnes ser många möjligheter att hitta olika sätt att anpassa och hon tror att det till viss del kan beror på att hon har en ganska ny lärarutbildning. I utbildningen har det tydligt framkommit att det är läraren som avgör vad som ska göras i klassrummet.

Där tror jag att man måste tänka så här: Vem var det som sa att det var just den här boken som skulle läsas med just den uppgiften. Det kunde ju lika gärna varit en annan bok med en annan uppgift.

Agnes menar att man som lärare måste ta sig ur föreställningen att man måste läsa t ex två böcker per termin. Man kan läsa en text som inte behöver vara så lång och om eleven då visar förmågan att läsa och tolka den texten så har hen visat att den har den förmågan. Det handlar enligt Agnes inte om att skriva tre faktatexter för att bevisa att man kan någonting utan det räcker med att vid ett tillfälle visa att man kan.

Däremot upplever Agnes kunskapskraven och bedömningskriterierna som luddiga och uppger att de nästan kan tolkas lite som du vill, vilket enligt Agnes också öppnar upp för anpassningar utifrån olika elevers möjligheter.

Jag har en elev som tycker att det är fruktansvärt att gå upp och ställa sig muntligt framför klassen och varför i hela friden ska jag Det finns ju inget som säger att du måste gå upp och ha en muntlig redovisning inför klassen. Det finns inget sådant. Sedan kan vi tycka att det finns livskunskap och att det är viktigt att ha med sig. Första steget är kanske för mig och andra steget inför en liten grupp.

Agnes anser att det i arbetet med samtal och diskussioner finns möjlighet att utifrån kunskapskraven göra liknande anpassningar då eleven istället för att samtala i grupp med klasskamrater kan visa förmågorna som krävs enligt kunskapskraven i enskilt samtal med läraren eller med annan elev.

6.1.3 Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning

Agnes uppger att det i arbetet med bedömning kan vara en svårighet att ge elever inom AST en möjlighet att för högre betyg visa förmågor som att resonera och reflektera. De förmågorna behöver ju då vara mer framträdande och det gäller att då hitta olika sätt att anpassa. Detta skulle kunna göras genom att eleverna istället för skriftliga uppgifter gör dessa muntligt.

När det kommer till undantagsbestämmelsen menar Agnes att hon själv ännu inte har tillräcklig erfarenhet utan att hon ser kollegiet och elevhälsan som en naturlig samarbetspartner när det kommer till betygssättning. Det blir enligt Agnes en spänning mellan kunskapskrav, anpassning och bedömning.

Det blir lite den spänningen ... Så här kan jag anpassa, här är kunskapskraven och hur mycket kan man pysa. Det är också en svårighet. Vilka elever kan jag pysa för? Är det de med diagnos? Men jag tänker att om jag märker att en elev har vissa svårigheter oavsett om den har en diagnos eller inte så anser jag att jag som lärare måste ha den kompetensen och den tron på mig själv att jag kan avgöra.

Agnes menar att det kan skilja sig mycket åt mellan hur lärare resonerar kring bedömningen av elever med AST och att en del elever inte får det stöd och den anpassningen som de har rätt till.

Jag ser att det finns väldigt många elever som faller mellan stolarna och som skulle behöva extra anpassningar, mer extra anpassningar och som skulle behövt få pysa lite när de bedöms men eftersom det inte finns någon diagnos eller utredning så behandlas de som vilken elev som helst.

Det är väldigt sällan Agnes i arbetet med extra anpassningar ingående ser över vilka diagnoser olika elever har eftersom hon upplever svårigheterna som oerhört individuella. Agnes betonar vikten av att hela tiden gå tillbaka till kunskapskraven och se vad de egentligen efterfrågar. När det gäller text så hänvisas hon till Skolverkets beskrivning av vad en text är.

En text innebär ju inte bara det skrivna ordet på papper utan så mycket mer. Om man då tänker på text i sådana termer så är det inte svårt att pysa eller bedöma.

Enligt Agnes innebär det att en text är elevens oavsett om den presenteras muntligt eller om den skrivs ner av till exempel läraren eller elevassistenten.

I diskussion om undantagsbestämmelse och anpassningar är Agnes lite osäker på hur dessa särskiljs och hon nämner en elev som vid faktafrågor kan återge ordagranna svar men som vid mer öppna frågor har svårighet att formulera meningar och beskriva händelseförlopp och orsakssamband.

Och det är klart att det ju är svårt att se att detta ledde till det här men då får jag ställa frågorna mer konkret. Vad var det som ledde till att andra världskriget startade? Vilken händelse var det? För att nå dit på något sätt krävs ju att eleven har all kunskap inom sig och det gäller att få ihop det pusslet och där kan man nog behöva pysa lite i början tror jag. Sen tycker jag inte att man ska ge upp bara för att man pysar lite på det ...

Agnes uppger senare i intervjun att om det genom stödfrågor går att få fram orsakssambandet så behöver inte undantagsbestämmelsen användas. Det finns dock en osäkerhet kring hur mycket det går att anpassa, stötta och hjälpa och ändå bedöma en förmåga som elevens egen. Agnes är dock noga med att påpeka att anpassningarna måste vara anpassade efter de förmågor som eleven har svårigheter att visa.

Avslutningsvis tillägger Agnes att hon är besviken på att lärarutbildningen innehöll ett mycket begränsat avsnitt kring neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och specialpedagogik. Hon anser att lärarutbildningen speglar en utopi av skolan som hon visserligen önskar blir realitet en dag men som i nuläget inte existerar.

Det var så jag nästan skrattade för jag tänkte att vad ska det här hjälpa mig och mina klasskamrater som ska ut i arbetslivet och som aldrig jobbat med den här kategorin ungdomar. Det hjälper ingenting att någon står och berättar att här har vi Asperger och de är så här. Visst behöver man lite sådan information, men det säger inte så himla mycket om utförandet sedan i skolan. (...) Lärare behöver få verktyg för hur man kan tänka när man anpassar för ibland tycker jag att man hör att alla ska, och alla hit och dit, och samma för alla. Men nu är inte alla samma och då kan vi inte göra samma för alla.

Agnes menar att det varit en stor fördel för henne som nyutbildad lärare att i sitt tidigare yrke ha fått utbildning om tydliggörande pedagogik. Tydliggörande pedagogik är enligt Agnes bra för alla elever och det finns ingen ungdom som inte mår bra av att det är tydligt vad som ska göras och det finns i nuläget elever i varje klass som behöver anpassningar gällande tydlighet och struktur.

6.2 Berit

Berit har i sin lärarutbildning inriktning svenska och specialpedagogik och hon har arbetat som lärare i sex år. Berit jobbar just nu som lärare i svenska och en dag i veckan arbetar hon i en särskild undervisningsgrupp.

6.2.1 Extra anpassningar för elever med AST

Det viktigaste när det gäller elever med AST är enligt Berit att vara väldigt tydlig med information, både muntligt och skriftligt. Ofta skriver Berit upp all information på tavlan. Dessutom läggs informationen ut på Unikum och blir då tillgänglig för både elever och vårdnadshavare. Berit försöker skriva informationen konkret och med få ord.

Vad det gäller extra anpassningar i ämnet svenska uppger Berit att det är svårt att uppge några generella anpassningar utan att de främst styrs av elevernas individuella behov. Men som exempel nämner Berit mer tid, enklare uppgifter (som t ex innebär att man stryker vissa delar av en uppgift för att det blir för mycket eller för flummigt). Ett område som Berit ofta upplever svårt för elever med AST är att självständigt söka information och att eleverna ofta är hjälpta av att få ett begränsat urval att välja ifrån

Det här att söka information från olika källor när eleven själv ska hitta sina källor och själv värdera om det är en trovärdig källa. Det kan ju vara en uppgift som kan vara väldigt svår för vissa av de här eleverna att göra. Då kanske man får ge dem några källor som de ska söka på. Men just söka, hitta och värdera själv, den förmågan kanske man inte kan bedöma på samma sätt som hos andra elever.

Grupparbeten och samarbeten är en annan situation som Berit ibland upplever som en utmaning för elever med AST.

Man försöker ju att sätta dem i en grupp, vad ska man säga, man väljer ut bra elever som man vet har förståelse och tålamod med en sådan elev. Och så får man hoppas att det går så bra som möjligt och att den eleven ska funka i den här gruppen och sen kan det ju vara så att det inte funkar och då får ju kanske den göra ett enskilt arbete i så fall.

I intervjun ger Berit fler exempel på hur hon anpassar den sociala miljön genom att tänka igenom gruppansättningen vid grupparbeten men att eleven förväntas göra samma uppgift som övriga elever och bidra med ”det den kan göra”. Om eleven av olika anledningar inte klarar av att genomföra uppgiften tillsammans med gruppen erbjuds eleven alltid att göra ett enskilt arbete. Även vid uppgifter som berör berättande text upplever Berit att elever med AST i vissa fall kan ha svårigheter med fantasin. En anpassning kan då vara att göra en tankekarta som tydligt visar vad som ska finnas med i berättelsen.

Berit menar att det är viktigt att hitta uppgifter som berör ämnen som eleverna är intresserade av och att det för elever med AST kan vara avgörande. Ofta försöker hon få eleven att själv välja vilket ämne som den vill arbeta med. Det kan t ex innebära att en elev visar förmågan att läsa faktatext under lektionerna i samhällsorienterande eller naturorienterande ämnen istället för under lektionerna i svenska.

Vad det gäller mängden anpassningar uppger Berit att hon som lärare kan anpassa och stötta eleven så mycket som det behövs genom stödfrågor.

Jag kan stötta eleven hur mycket som helst vad det gäller att ta ut budskapet i en text! Jag kan ställa frågor och tillslut kommer ju eleven fram till något efter det att man frågar och till slut kommer man fram till en slutledning. (...) Varför då? Varför hände det?

6.2.2 Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar

Berit uppger att tiden är ett hinder i arbetet med extra anpassningar. Ibland riskerar anpassningen att göras efter det att den övriga planeringen är klar.

Ja, det kan vara svårt att hinna med och att det blir: Ja, just det, så var det ju den här eleven också! (...) När planeringen inte håller och man får hitta på något i stunden, då kan det vara svårt för vissa personer. När det blir instruktioner som blir hastigt påkomna och kanske inte riktigt är genomtänka hela vägen ut.

Berit anser att det är viktigt att lära känna eleven och veta hur den arbetar bäst och hur den vill ha det. Ibland kan det enligt Berit vara svårt att anpassa om eleven inte har kännedom om sin svårighet och vad den behöver.

Eller om den förnekar sina problem. Man ser att eleven har problem och så säger man att nu har du glömt att göra det och det och den vet kanske inte hur, men den säger inte att den inte vet hur. Det här att man inte ska trampa dem på tårna och köra över dem, så det kan jag tycka är lite jobbigt ibland.

Berit anser att det är viktigt att som lärare få så mycket information om eleverna som möjligt och att gedigen överlämning från specialpedagog kan vara mycket värdefull för arbetet med de extra anpassningarna.

6.2.3 Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning

Berit menar att så fort eleven visar att den oavsett stödfrågor eller inte kan komma fram till något så har en förmåga visats. Hur denna förmåga sedan ska bedömas beror på kvaliteten på förmågan.

Men så fort de visar att de med hjälp av en massa frågor kan komma fram till något så ... Men sedan beror det ju på varifrån de tar det sen och om de kan koppla det till andra saker då blir det ju en helt annan grej. (...) Varför är det viktigt med vänner? Jo, för att det är viktigt med vänner kanske de säger då, men det blir inget vidare svar efter. Då är det kanske ett E. Men kan de sedan utveckla det genom att det är bra med vänner för då har man alltid någon att prata med, då kanske de kan komma högre betygsmässigt.

Det kan även vara så att det på olika skolor finns en policy kring hur kunskapskraven ska tolkas och Berit berättar att det på skolan finns en policy om att alla elever i nian ska läsa en bok. Det kan dock vara en enklare, tunnare bok eller en lättläst bok. Berit uppger att detta visserligen inte står med i kunskapskraven men att det ändå är viktigt att kunna läsa en hel bok.

Alltså. I nian ska man kunna läsa en bok. En enklare bok. En hel bok. (...) Du bör i alla fall ha tagit dig igenom en enklare bok. Det behöver inte vara tvåhundra sidor roman, en någon form av enklare, lättläst bok.

I den efterföljande diskussionen och på specifik fråga gällande textutdrag framkommer att Berit i specifika fall ser textutdrag ur en bok som en möjlig anpassning. Men i dessa fall påverkar det bedömningen av läsförståelse eftersom det är svårt att bedöma läsförståelse enbart utifrån textutdrag.

Berit anser att styrdokumentet ger ett dåligt stöd för hur bedömning av elever med AST kan tolkas och att ett alltför stort ansvar läggs på den enskilde läraren.

Det står ju inte utförligt vilka förmågor som berörs och när man kan pysa t ex. När kan man och vad kan man bortse ifrån. Hur många texter måste vara bedömda för en godkänd förmåga? Det är upp till en själv att bedöma då på något sätt. Det kan vara jätteolika från olika skolor och lärare alltså ... Det är konstigt egentligen.

Vad det gäller undantagsbestämmelsen och hur den används framhåller Berit att det i styrdokumentet är oklart hur mycket som avser enstaka delar av ett kunskapskrav.

Det är något som vi resonerar om, som t ex att budskap är en del som vi kan pysa då för att den här eleven kan inte. Det är samma svårighet som visar sig i flera ämnen. Då är det en förmåga som den inte har. Kanske. Och då får man ju, då får man bortse från den.

På skolan finns rutiner för sambedömning över ämnesgränserna och Berit ser det som en stor fördel då det gäller bedömning av elever med AST.

Vi skulle göra muntliga redovisningar inom svenska och där gick det inte så bra. Eleven var inte så intresserad av de bitarna. (...) Men däremot var det ett temaöverbrytande arbete där han valde att prata om hur grisar slaktas och jag råkade komma in och få höra hans muntliga föreläsning. Helt fantastisk! Med inlevelse. Så det var ju en förmåga som jag kunde bocka av på grund av att jag hade sett honom i ett annat ämne.

Även om exemplet ovan baseras mer på en tillfällighet uppger Berit att lärarna vid givna tillfällen varje termin samlas för att samverka kring bedömning av elever. Lärarna delar ofta med sig av elevuppgifter för att få ett större underlag inför betyg och bedömning.

6.3 Cecilia

Cecilia har jobbat som lärare i drygt 15 år och hon uppger att den erfarenhet hon har av elever med AST är genom de elever som hon mött i klass genom åren. Det är dock först under de senaste åren som hon upplever sig ha fått mer kunskaper, förståelse och information kring elever med AST. Det har främst skett genom enstaka tillfällen som t ex genom föreläsningar eller i diskussion med speciallärare/specialpedagog och vårdnadshavare. På skolan har man haft diskussioner kring problemskapande beteende och alla har läst boken ”Beteendeproblem i skolan” av Bo Hejlskov.

6.3.1 Extra anpassningar för elever med AST

Cecilia uppger att anpassningar kan variera mycket beroende på både elev och arbetsområde och hon nämner tydliga instruktioner där all onödig information tas bort, checklista med möjlighet att bocka av vad som gjorts, skrivhjälp, extra pauser och att sitta i gruppum.

Gällande checklista så förtydligar Cecilia att då det redan är bestämt att arbetet ska genomföras i en viss ordning kan en checklista som tydliggör var man som elev är i arbetsprocessen underlätta för eleverna.

Om de ska söka information om en författare så kan det vara att bestämma en författare, varifrån kommer författaren och det kan vara väldigt enkla frågor och så får man kryssa för när man klarat av att svara på dem. Sedan kan det vara att en information som finns på Unikum för alla andra elever kan finnas på papper för vissa elever och lite mer avskalat.

Det är också viktigt att följa upp hur eleven har det och att hen vet vad som ska göra under lektionens gång.

Jag stämmer av läget lite extra: Hej, hur mår du idag? Stämmer av läget och sedan när jag startar lektionen och har en genomgång så kommer det kritiska momentet att byta aktivitet och börja jobba så är det de här eleverna som jag ser till att gå till. Vet du vad du ska göra? Inte alltid vet eleverna att instruktionen gällde dem också så då får man ju stämna av lite extra så de är på banan och sedan stämna av under tiden och under lektionens gång.

Cecilia tar upp vikten av att göra anpassningar i samråd med eleven. Om hon till exempel märker att en elev behöver en paus så frågar hon eleven om det är läge för en paus och hur den pausen ska utformas

Sedan kan det ju vara att de behöver ha en extra paus och kanske pilla med något annat och då finns det ju ofta en överenskommelse mellan mig och eleven. Är det läge för en paus nu eller läge att göra något annat? Det kan vara att sitta i grupprum Det kan vara att ta med en kompis och sitta i ett grupprum. Det kan vara att ... Men jag tänker att de skärmarna som vi har nu i nian egentligen inte är till för de eleverna, men där kan ju elever som har den här problematiken ofta krypa bakom.

När eleverna ska jobba med en viss texttyp så undervisar hon först om texttypen och dess särdrag, sedan om hur man skriver den typen av text och klassen läser även gemensamt textutdrag från den berörda texttypen. Därefter samskrivs en text. Cecilia menar att det är först därefter som eleven skriver själv och att det ofta går bra för samtliga elever, även om det finns elever som hon behöver handleda lite extra då de ska skriva självständigt.

Cecilia upplever att det egna skrivandet kan vara ett område där elever inom AST behöver anpassningar och stöd. Anledningen är troligen att skrivandet är ett moment som kräver mycket av eleverna.

Skrivandet är ett hantverk och det är mycket. Du ska ha fantasi, du ska använda så många saker, du ska fånga texttypen, du ska få ner det med dina ord, du ska ha med meningsbyggnad och struktur. Jag tror egentligen att skrivandet kan bli det mest problematiska.

Utöver det menar Cecilia att det ofta är svårt för elever med AST att disponera sin tid och ha energi att slutföra uppgifter. Det kan också vara så att eleverna har behov av följdfrågor för att få fram svar. Frågor som kan vara svåra att svara på är när eleven ska jämföra sin egen situation med något annat som den till exempel sett eller hört talas om. Cecilia upplever även att elever ibland kan ha svårt att skriva ner sina tankar och att de då har god hjälp av att få skrivhjälp.

Cecilia tar upp att det krävs mycket av lärare att undervisa elever med AST och att man som vanligt utbildad lärare inte fått någon kunskap med sig alls. Det är i arbetet som lärare man förväntas skaffa sig relevanta kunskaper. Detta leder till att lärare kan ha en väldigt olika syn på och kunskap om elever med AST.

När vi diskuterar i arbetslaget så är det ju väldigt olika vilken syn man har på elever som faktiskt har den här problematiken och faktiskt har rätt till vissa anpassningar. Det tänker jag handlar om att kunskapen inte finns, eller förståelsen, och att det krävs lång tid för att vi vanliga lärare ska bli erfarna (...). Det kan bli väldigt tufft, för framförallt för eleven, men även för klasskamrater och för lärare.

Cecilia menar att det är utbildning, erfarenhetsutbyte och tid som behövs för att få till en förändring. Det borde tydligare framgå att det som är viktigt för elever med AST också underlättar för alla elever. Även om det fortfarande kanske finns behov av vissa anpassningar behöver läraren inte göra lika många individuella anpassningar om anpassningar görs redan i grundplaneringen av lektionen.

Du behöver tänka på att börja lektionen strukturerat, på samma sätt, skriva på tavlan, göra på samma sätt med avstämningar direkt efter genomgångar och inga långa genomgångar. Så underlättar du arbetet både för dig själv och för eleven som får större chans att lyckas.

6.3.2 Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar

Det är enligt Cecilia tiden som är det största hindret vad det gäller arbetet med extra anpassningar. Även om det främst är tiden att göra anpassningar så ser hon ett hinder i att inte ha den kunskap och den erfarenhet som behövs.

Ja, men det är väl tiden! Tiden saknas. Tiden att göra bra anpassningar som man känner sig nöjd med. Tiden att göra bra instruktioner. Tiden att göra bra checklistor. Tiden att stämma av under lektionens gång.

Cecilia poängterar svårigheten att som ensam lärare med trettio elever i en klass hitta tid och möjlighet att stötta alla elever som har behov av extra anpassningar. Det kan vara svårt då man är stressad av att det händer något annat i klassrummet som måste tas om hand samtidigt som elever behöver stöd att komma vidare i sitt skolarbete. Det är då lätt att bli frustrerad.

Då det, enligt Cecilia, ofta är så att elever med AST inte vill särskiljas från övriga klasskamrater vad det gäller skoluppgifter och arbetet i klassrummet kan det ibland vara en utmaning att göra anpassningar.

Dom vill ju gärna göra som alla andra. De vill inte läsa en annan bok. Det som jag menar är att i vår sjuva så har det utmärkt sig genom att andra tycker att det är svårt att det inte är lika. Varför får de göra så? Eller varför får några göra så? Det kan ju också vara en svårighet då det ju är ännu viktigare för de eleverna för de vill passa in.

Även här tar Cecilia upp vikten av att samverka med eleven genom att stämma av när det gäller extra anpassningar.

Det handlar mycket om överenskommelser och om att stämma av. Är du på banan? Fungerar detta? Skulle det här gå bra? Så tycker man det och sedan funkade det kanske inte och då får man tänka om. Flexibilitet är ett viktigt ord.

6.3.3 Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning

Cecilia upplever inte några större svårigheter i arbetet med bedömning utan utgår alltid från att eleverna ska följa ordinarie undervisning och att det är viktigt att de får samma förutsättningar till kunskap som övriga elever. Hon är tydlig med att antalet anpassningar inte påverkar bedömningen utan är en rättighet som eleverna har.

Eleverna har rätt att få de anpassningar som de behöver för att kunna klara de uppgifter som är.

Däremot kan det vara så att hon anpassar bedömningstillfället genom att istället för att bedöma slutprodukten även bedömer insatser under arbetsprocessen. Då hon anser att det är av vikt att eleverna inte upplever att allt de gör bedöms utan att det även finns utrymme för att öva och lära är det främst slutprodukten som bedöms.

Men för de här eleverna kan det också vara så att jag tittar mer på vad de producerat under hela tiden för att det ska ge en positiv bedömning. (...). Annars vill jag inte pressa eleverna och säga att jag bedömer allt du gör. För det gör jag ju inte. Men för de här eleverna kan det vara gynnsamt om det är något som

man inte riktigt klarar av. Om eleven inte lyckas få ihop någonting på slutet så kanske jag har något sedan tidigare som visar vad eleven kan.

Cecilia anser inte att kunskapskraven innebär en viss tolkningsmöjlighet genom att t ex inte ge stöd för att det är en viss mängd som ska läsas för att nå de mål som lägst ska uppnås. Tolkningsmöjligheten ger istället läraren en möjlighet att skapa de bästa förutsättningarna för varje elev. Det är också viktigt att bedömning sker i samråd med arbetslaget, andra svensklärare eller med elevhälsan.

Och då måste alla läsa de två böckerna för det är de två böckerna som jag bestämt. Nej, så behöver det inte alls vara. Naturligtvis försöker man hela tiden se till att alla ska få de bästa förutsättningar för att visa så mycket de kan. Så tänker jag. Och visst är det lätt så att man brukar läsa en viss bok eftersom man t ex har den i klassuppsättning, men då får man i vissa fall tänka om och då är det ju bra om man hjälps åt att göra det. Om det handlar om bedömning eller urval så är det bra om man kan bolla det med andra.

Däremot anser hon att kännedom om olika texttyper är ett viktigt kunskapskrav. Under högstadiet blir det en mängd olika texttyper och Cecilia nämner som exempel skönlitterära texter, ungdomsromaner, dikter, sagor, tidningstexter, debattartiklar. Cecilia upplever att det kan variera vid vilka typer av text elever med AST behöver mer anpassningar och stöd. Cecilia nämner en elev som har anpassningar men som med hjälp av dessa når ett högre betyg.

Jag har ju en elev som har jättehögt betyg i svenska och det har jag behöver anpassa för honom, för annars hade han inte haft det höga betyget. För hans språkliga begåvning är stor men han har svårigheter av olika slag (...). Men han kan ändå få C och A i vissa delar i svenska.

Vid diskussion om undantagsbestämmelsen och övriga styrdokument kring bedömning av elever med AST framkommer att Cecilia inte upplever sig vara så insatt i dessa och att beslut om användandet av undantagsbestämmelsen sker i samråd med speciallärare och specialpedagog.

6.4 Danielle

Danielle började arbeta som lärare 1981 i annat ämne än svenska. 2003 hade hon läst in behörighet för svenska och har därefter arbetat som lärare ibland annat svenska på högstadiet. Inom läraryftet har hon gått en kurs med inriktning IKT som hjälpmedel och hon uppger att hon alltid varit intresserad av teknik som hjälpmedel i undervisning. Danielle menar att hon som lärare fått viss vidareutbildning av elever med AST genom de föreläsningar som arbetslaget ibland har gått på. Ibland har specialpedagogen kommit och haft fortbildning kring enskilda elever och deras behov. Men det har genom åren inte varit så stort fokus på utbildning inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

6.4.1 Extra anpassningar för elever med AST

Danielle menar att det från lärarens sida till stor del handlar om fantasi, empati och inlevelseförmåga för att sätta sig in i hur elever med AST har det i skolan. Själv uppger hon att hon är en problemlösare som sällan ger sig innan hon hittat ingångar till eleverna som leder arbetet framåt. Ofta försöker Daniella avgränsa uppgifter och arbetsområden så de blir mer lättöverskådliga och avgränsade

Jag kanske tar bort områden som inte är viktiga för den här eleven eftersom den kanske har kunnat visa de förmågorna i t ex so och att eleven ska veta att jag bara tittar på den här saken just nu. Jag delar upp uppgifter på olika sätt så de kan ta en sak i taget. Jag har också lärt mig de senaste åren att de inte alltid hjälper att dela upp det och visa alla delarna utan man börjar med ett papper och när det är klart tar man nästa (...). Många mår bättre av det.

Danielle påtalar vikten av tydlighet och att t ex alltid ha skrivit på tavlan när eleverna kommer in i klassrummet. På tavlan anger hon både hur lektionen ser ut och de uppgifter som ska göras. Det är här viktigt att även ange lektionens centrala innehåll så man hela tiden under lektionen kan relatera till innehållet.

Danielle brukar även vara noga med att ge eleverna en förförståelse genom t ex en miniföreläsning eller kort film.

Jag har försökt också att, jag tycker att jag blivit lite bättre på det, att ge de här barnen en förförståelse för det vi ska prata om genom att kanske prata in någon jättekort, en miniföreläsning på fem minuter som jag kan lägga upp på Unikum eller en film som de kan gå in och titta på. Det är inte helt och hållet ett flippat klassrum för då skulle ju alla elever få göra det utan det här mer att de eleverna vet att när lektionen startar så kan de vara med direkt. De behöver inte oroa sig eller bekymra sig över innehållet.

Som rutin har Danielle alltid en genomgång i början av varje lektion som knyter an till det som gjordes förra lektionen och hon försöker alltid förbereda vad som ska göras vid nästa lektionstillfälle.

Det här med att gå igenom vad vi gjorde sista det gör jag nog gärna med alla. Så man landar i lektionen. Vad var det vi gjorde sist? Jo, vi hade kommit hit (...). Det hjälper ju alla elever.

Danielle förklarar att det i en klass där det finns elever med AST kommer att bli ett lite annat upplägg för hela klassen och ibland även ett individuellt upplägg för de elever som behöver det. Oftast handlar det om att vara extra tydlig och arbeta mycket med förberedelser.

Alla elever gynnas ju av detta. Det är ingen som tycker att man är tjugig. Det är ingen som tycker att man är tjugig bara för att man tar det en gång till. Det är tryggt att veta ... Så det vinner ju alla på.

Danielle berättar att man även utformat olika genremallar på skolan. Tanken är att mallarna ska tydliggöra hur t ex en faktatext ser ut och att den mallen sedan kan användas i alla ämnen. Danielle menar att det kanske är främst inom områden som kräver fantasi och föreställningsförmåga som elever med AST uppvisar störst svårigheter. Danielle upplever att det framförallt är att producera egna texter som upplevs som en utmaning medan det ofta går bättre att läsa framförallt sakprosa.

Att läsa rent mekaniskt går ju bra och de kan ta till sig innehållet, med de kan absolut inte gå bakom och mellan raderna och då är ju svårt.

Det är framförallt arbetet med att producera berättande texter och gestaltning som brukar upplevas som svårt. Enligt Danielle är det ett tungt kunskapskrav i svenska, vilket gör att det är nödvändigt att hitta fungerande anpassningar. För att underlätta för elever för bristande föreställningsförmåga brukar Danielle använda sig av bildstöd.

Vi pratar om känslor utifrån bilder (...). Det var väldigt bra med bilderna för man kunde se vad som händer i kroppen på en person och då kan man också prata om hur det ser ut. Hur ser jag om jag står här framme i klassrummet och är arg inför klassen? Hur kommer jag in i klassrummet [om jag är arg]? Man får försöka komma framåt på det sättet. Men det har de ju svårt för.

Enligt Danielle är ytterligare en anpassning att eleverna får skriva berättelsen utifrån t ex en bildserie eller redovisa på andra sätt än att skriva en text. Elever kan ha olika uttryckssätt som kan visa deras förmågor.

Ofta är det ju så att vi tycker att en text ska börja med stor bokstav och sluta med punkt, men det kanske inte alltid behöver vara så. Man kan ha andra sätt att uttrycka sig på. Man kanske kan måla. Man måste hitta vad som passar varje elev.

Danielle avslutar med att poängtera vikten av att ge eleverna möjlighet att öva även de förmågor som de har svårt för.

6.4.2 Möjligheter och hinder i arbetet med extra anpassningar

Danielle anser att möjligheterna är oändliga men att tiden inte alltid räcker till. Det blir också fler och fler elever i varje klass som är i behov av anpassningar. Ibland går det att återanvända vissa anpassningar eller hitta någon på nätet som skulle kunna fungera efter en del förändringar. Tiden är enligt Danielle ett stort problem när det gäller arbetet med extra anpassningar.

Vidare menar Danielle att det finns en svårighet med anpassningar eftersom man ofta pratar om anpassningar som passar alla, men i verkligheten så stämmer inte det.

För det man får lära sig är ju att anpassningar passar alla. Men vilka som passar bäst det är ju ... En del ska ha det på ett visst sätt och det passar inte andra och det här lär man ju sig med tiden och med erfarenheten. Men det är ju tråkigt för elever som man missade på i början. Här skulle man egentligen vara tydligare med att t ex de med Asperger behöver den här typen av anpassningar.

Danielle resonerar vidare om att eleverna inte är stöpta i samma form och att det gör att man som pedagog inte alltid vet hur man ska arbeta vidare. Hon efterlyser ett större samarbete med speciallärare och specialpedagog kring anpassningar.

Kanske är jag ensam om att känna som om jag famlar. Man vet att eleverna behöver anpassning och så testas man lite. Fast å andra sidan så är de ju inte stöpta i samma form de här barnen så det kanske är svårt att säga att de behöver den här typen av anpassningar. Det är knepigt och man skulle nog egentligen ha mer samarbete med speciallärare och specialpedagog kring det här. Idag har vi inte så stort samarbete, vi får veta att vi behöver göra anpassningar och lite allmänt om vad som är bra för många.

Danielle påpekar att hon inte tycker att man ska undvika det som är jobbigt utan ge eleverna möjlighet till bra anpassningar men att det är av största vikt att ge eleverna relevanta anpassningar för att skapa trygghet och möjlighet till lärande.

Vi ska ju anpassa till de här eleverna! Hur ska jag förklara? Du kan ju inte kasta ut dem ur ett flygplan utan att de har fallskärm på sig, eller hur? Och fallskärmen är ju anpassningarna och tryggheten, som är deras sätt att kunna tackla en förmåga.

Det finns hos Danielle en önskan om att fler pedagoger skulle ha större fantasi och flexibilitet när de arbetar med elever med AST för att kunna hitta fler ingångar till lärande. Trots detta anser Danielle att det de senaste åren skett en förändring till det bättre och att fler lärare upptäckt att det kan löna sig tidsmässigt att t ex arbeta mer noga med en text.

Danielle efterlyser inte bara ett utökat samarbete med speciallärare och specialpedagog, utan även en större tydlighet gällande extra anpassningar i de pedagogiska utredningarna.

... men jag tycker att de gånger där vi fått konkreta råd är när logopederna lämnar sina utredningar. De är väldigt tydliga med vad just den här eleven behöver och så kan det vara liksom ett tiotal punkter. De är tydliga.

6.4.3 Möjligheter och hinder i arbetet med bedömning

Vad det gäller bedömning menar Danielle att vilka anpassningar som är möjliga till stor del beror på vilken förmåga som ska bedömas. Som exempel nämner hon det muntliga anförandet där det i kunskapskraven inte står uttryckt inför hur många som anförandet behöver göras. Danielle anser att det därför inte finns något egenvärde i att tvinga någon elev att stå inför klassen. Danielle anser att vad det gäller att bli en god läsare och utveckla ordförrådet inte alltid är själva läsningen som är det viktigaste utan att eleven varit i kontakt med olika texttyper.

Det handlar ju inte om mängden ord eller antal sidor utan om att du ska ha tillgodogjort dig den här typen av berättande som är mer på en vuxennivå i nian. Men sedan är det ju det här med att utveckla ordförrådet du vet, 70 000 ord som vuxen. Det är ju både att ha lyssnat och att ha läst. Men det kompletterar varandra så det är inte allenarådande att läsa. Det är inte enbart så skriftspråket utvecklas.

Därmed blir inte mängden text som berörs i ett arbetsområde det viktiga vid bedömningen utan att eleven får möjlighet att möta olika texttyper.

Danielle använder undantagsbestämmelsen restriktivt då hon upplever att den ett tag användes så mycket att det skapade problem för eleverna när de kom till gymnasiet. Danielle menar att bestämmelsen ska användas då den behövs men i de fall då en elev t ex kan visa sin muntliga förmåga inför Danielle och kanske en kamrat så behöver bestämmelsen inte användas. När bestämmelsen används görs det ofta i dialog med specialpedagogen vilket enligt Danielle gör att det blir en säkrare bedömning.

Ja, det är klart att jag har rätt att använda pysparagrafen, men man behöver ju ändå ha någon form av second opinion. Åt båda hållen. Är jag för tuff här? Så man inte pyser för lätt heller.

Danielle anser att styrdokumentens gällande undantagsbestämmelsen är svåra att tolka vilket gör att specialpedagogen ibland tolkar på ett visst sätt och lärarna på ett annat.

Jag tolkar på ett sätt och specialpedagogerna på ett annat sätt. Då förstår jag inte riktigt hur man kan få göra på det sättet.

Det är, enligt Danielle, inte heller säkert att eleverna vill pysas. De vill verkligen göra som kompisarna och de vill passa in.

6.5 Sammanfattande analys

I detta avsnitt sammanfattas och analyseras svaren från samtliga respondenter utifrån de nio olika analysrubrikerna; *utbildning och erfarenhet, extra anpassningar, berättande text – en extra utmaning, tolkning av kunskapskrav, tolkning av undantagsbestämmelsen, samverkan, bedömning och betygssättning* och *lärarens förhållningssätt*. I den sammanfattande analysen redovisas svaren oftast utan hänvisning till respektive respondent då samband mellan respondent och svar framkommer under kapitel 6.1-6.4.

6.5.1 Utbildning och erfarenhet

Det finns bland respondenterna en stor spridning vad det gäller utbildning och erfarenhet, allt från Agnes som är nyexaminerad till Danielle som arbetat som lärare sedan 1981. Det skiljer också en del vad det gäller specialpedagogisk fortbildning och erfarenhet av arbete med elever med AST. Agnes har innan sin lärarexamen lång erfarenhet av att arbeta med ungdomar med olika NPF-diagnoser och har även en del utbildningar inom området, Berit har i sin grundutbildning motsvarande 60 hp specialpedagogik medan Cecilia och Danielle har

begränsad fortbildning som främst består av enstaka föreläsningar på studiedagar eller fortbildning av specialpedagog kring enskild elev. Både Agnes och Berit uppger att de i sitt yrke haft mycket god nytta av att ha en djupare kunskap och förståelse för elever med AST. Samtliga respondenter uppger på något sätt under intervjun att de ser kontinuerlig fortbildning inom området som nödvändigt för att skolan i framtiden ska kunna möta alla elever.

Samtliga lärare uppger på något sätt att lärare efter lärarutbildningen inte har tillräckliga kunskaper kring neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och specialpedagogik. Lärarna i intervjun efterfrågar fortbildning, erfarenhetsutbyte och kollegialt lärande. Att lärarna lyfter vikten av erfarenhetsutbyte och kollegialt lärande är ett tecken på att de har ett sociokulturellt perspektiv och att de i samspel med andra lärare vill lära sig mer om de redskap och verktyg som kan användas i arbetet med extra anpassningar och bedömning för elever med AST.

6.5.2 Extra anpassningar

Vikten av tydlighet och korta instruktioner lyfts gemensamt av lärarna i studien. De beskriver dock den övergripande arbetsprocessen lite olika som t ex att skala ner omfånget och därmed göra uppgifterna tydligare, vikten av att i både muntlig och skriftlig information vara väldigt tydlig. Korta instruktioner definieras som fåordiga och konkreta där all onödig information är borttagen.

Även behov av extra tid tas upp av samtliga lärare. Det beskrivs genom behovet att ge eleverna mer tid för att kunna genomföra uppgifterna på ett kvalitativt sätt och att man då kan behöva minska antalet uppgifter. Samtidigt lyfts vikten av att inte sänka kravet utan enbart anpassa och omforma uppgifterna. Lärare behöver enligt lärarna vara mer öppna för olika möjligheter när de tolkar kunskapskraven, vilket återkommer under *6.5.3 Berättande text – en extra utmaning*.

I beskrivningarna av hur de extra anpassningarna konkret utformas och används i undervisningen skiljer det sig något mellan de olika lärarna. Stödfrågor och stöd i arbetsprocess genom t ex avbockningsbara listor/checklistor och arbete med tankekartor är andra områden som tas upp i intervjuerna. Anpassning av den sociala miljön vid t ex grupparbeten, individuellt anpassade uppgifter efter intresse lyfts, uppgifter som är lättöverskådliga och avgränsade, förförståelse genom att knyta an till tidigare lektioner eller genom förinspelade miniföreläsningar lyfts som möjliga anpassningar för elever inom AST. Då eleven ibland inte vill ha anpassningar som utmärker hen utan göra samma som övriga elever blir det för läraren en utmaning att hitta en balansgång. Det framkommer även att anpassningarna bör göras redan i grundplaneringen av lektionen och att den planeringen bör innefatta alla elever. Det innebär att planeringen för en klass med elev med AST kan se annorlunda ut än planeringen för andra klasser. Det är också viktigt att de extra anpassningarna görs i samråd och i samverkan med eleven.

I intervjuerna lyfts också vikten av samarbete med specialpedagog och speciallärare fram och det efterfrågas en större tydlighet gällande extra anpassningar i de pedagogiska utredningarna och i mötet mellan lärare och specialpedagog/speciallärare. Några av lärarna i intervjun efterfrågade också ett utökat samarbete mellan lärare och specialpedagog/speciallärare. Att lärare lyfter vikten av att få tid och möjlighet att i samspel med både andra lärare och med specialpedagog/speciallärare visar troligen på en vilja att utveckla sin undervisning. Därmed hamnar de redskap och verktyg som Säljö (2013) och Jakobsson (2012) menar är en förutsättning för utveckling i fokus.

Lärarnas tankar kring den övergripande processen (främst tydlighet och korta instruktioner) av arbetet med extra anpassningar för elever med AST är väldigt snarlika medan de konkreta extra anpassningar som görs i klassrummet uppvisar en större variation. Troligen beror det dels på elevernas olikhet, dels på att lärares erfarenheter av hur väl olika extra anpassningar fungerar för elever med AST är olika. Då lärarna kommer från fyra olika skolor är det inte heller otänkbart att det på olika skolor utvecklas en form av skolkultur kring arbetet med extra anpassningar. Det skulle därmed vara intressant att i en vidare studie kartlägga de konkreta anpassningar som görs i klassrummet för elever med AST genom att intervjua ett större antal svensklärare på ett större antal högstadieskolor.

6.5.3 Berättande text – en extra utmaning

Ett område som nämns som en extra utmaning för elever med AST är berättande texter. Av flera lärare uppges området med att producera berättande texter och skriva gestaltningar som extra svåra. Det är också områden som beskrivs tydligt i kunskapskraven och där det ibland kan vara svårt att hitta fungerande anpassningar. För att underlätta skrivandet berättar lärarna att de använder sig av t ex en bildserie. En av lärarna menar ändå att man som lärare oftast utgår från att en text ska ha en viss form, medan det kanske finns helt andra sätt att uttrycka sig på som att t ex måla. Lärarna lyfter vikten av bra och korta texter och bra stödstrukturer. En av lärarna definierar en bra stödstruktur som en struktur som ledsagar i varje led.

6.5.4 Tolkning av kunskapskrav

Två av lärarna tar upp vikten av att som lärare ta sig ur föreställningen om vad kunskapskraven innefattar och göra tolkningar som gynnar eleven genom att t ex utmana föreställningen om vad en text är, ta bort krav på ett visst antal lästa böcker och samtal i grupp. Eleverna kan som en anpassning istället visa sina förmågor genom att göra muntliga framställningar, läsa textutdrag och delta i enskilda samtal. Det är enligt en av lärarna troligt att det på olika skolor utvecklas en policy om hur tolkningskraven ska tolkas och att det på den skola hen jobbar finns ett krav på att alla elever i nian ska ha läst en bok. I samtalet lyft att det inte i kunskapskraven framkommer att en hel bok ska läsas men att man på skolan ändå anser att det är ett rimligt krav.

Ingen av lärarna anser att styrdokumentet ger ett bra stöd vad det gäller tolkning av kunskapskrav eller bedömning. Det uppstår därmed ett frågetecken om kunskapskrav och bedömning vilket gör att behovet av samverkan och samspel mellan dels lärare och lärare, dels mellan lärare och speciallärare/specialpedagog borde blir större.

6.5.5 Tolkning av undantagsbestämmelsen

Samtliga lärare uttrycker på något sätt en osäkerhet kring undantagsbestämmelsen (omnämns ibland som ”pysparagrafen” i citat från intervjuer). Främst är det hur *enstaka delar av kunskapskrav* ska tolkas och vid vilka situationer det är möjligt att tillämpa undantagsbestämmelsen och om det krävs diagnos eller inte. Oklarhet kring hur många och vilken typ av anpassningar som kan utgöra en bedömning mot kunskapskraven lyfts på olika sätt fram i intervjuerna.

Flera lärare uppger att tillämpning av undantagsbestämmelsen sker i samråd med speciallärare eller specialpedagog. En lärare tar upp svårigheten med tolkning av undantagsbestämmelsen och uppger att den tolkas olika av speciallärare/specialpedagog och lärarna. Det verkar finnas en samstämmighet bland lärarna om att undantagsbestämmelsen bör användas restriktivt.

6.5.6 Samverkan, bedömning, betygssättning och förhållningssätt.

Vikten av samverkan mellan lärare-elev lyfts som nödvändig för att hitta fungerande anpassningar och ge en så likvärdig utbildning och en så rättvis bedömning som möjligt. Utan samverkan riskerar bedömningen att kunna variera beroende på vilken lärare som gör bedömningen. Samverkan mellan ämneslärare och över ämnesgränserna tas upp som viktiga inslag i skolans möjligheter att få en mer likvärdig bedömning.

Flera lärare nämner muntliga redovisningar som ett sätt att ge eleverna en större möjlighet att ge en tydligare bild inför bedömningen och betyg. Flera lärare tar också upp en svårighet kring att lärare resonerar olika kring både bedömning och betygssättning och detta leder till att en del elever inte får det stöd och den anpassning som de har rätt till.

I intervjuerna framkommer två olika sätt att se på att styrdokumentet är skrivna på ett sådant sätt att det möjliggör olika tolkningar. I det första lyfts en oro över att det leder till en svårighet att göra en rättvis tolkning men även att som lärare inte göra rätt. I det andra lyfts att tolkningsutrymmet i kunskapskraven och extra anpassningar skapar de bästa förutsättningar för varje elev. För att till viss del komma runt problemet med olika tolkningar finns det på två av skolorna tydliga rutiner för sambedömning.

I den sociokulturella lärandeteorin är en av utgångspunkterna det mänskliga tänkande och handlandet. Fokus är riktat mot det sätt som individer och grupper utnyttjar och tillägnar sig både fysiska och kognitiva resurser (Säljö, 2013). Då lärarna i intervjun lyfter vikten av samverkan inom olika områden kan man troligen anse att fokus genom samverkan riktas mot nya sätt att tillägna sig kognitiva resurser, vilket i det här fallet är nya sätt att arbeta med och förhålla sig till bedömning, betygssättning och förhållningssätt.

6.5.7 Lärarens förhållningssätt

I intervjuerna framkommer tydligt att det bland lärare kan finnas stora skillnader i förhållningssätt till elever med AST, betyg och bedömning, tolkning av kunskapskrav och riskerar att leda till att elever inte får det stöd och de anpassningar som de har rätt till. Lärarna i intervjun uppger att de tror att det beror på brist på kunskap, förståelse och flexibilitet hos lärare och att det tar tid för lärare att skaffa sig erfarenhet av elever inom AST. Under den tiden får eleverna inte alltid den hjälp de behöver.

7 Diskussion

Under 7 *Diskussion* diskuteras först studiens metod i 7.1 *Metoddiskussion*. I kapitlet lyfts studiens styrkor och svagheter fram och belyses. Därefter diskuteras i 7.2 *Resultatdiskussion* studiens resultat utifrån inledning, syfte och frågeställningar samt litteraturgenomgång.

7.1 Metoddiskussion

Inledningsvis valdes fenomenologi som forskningsansats eftersom syftet var att beskriva lärares upplevelse av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd i grundskolans senare år. Genom att använda en metod som innefattar studie av olika livsvärldar studeras den konkreta skolsituationen för de lärare som ingår i

studien. Grunden i studiens resultat blir därmed respondenternas erfarenhet. Merleau-Ponty (1997) menar att det först är när det finns en överensstämmelse med det vi avser och det vi ser visa sig, som förståelse kan uppstå och Berntsson (2001) förtydligar genom att uttala att det inte är genom att få kunskap om ett don som vi får kunskap om det utan det är genom att använda det. Då studien belyser lärares erfarenhet av att använda extra anpassningar och bedömning framkommer en tydlig koppling till fenomenologin. Även om studiens resultat inte kan anses vara generaliserbart ges en bild av de fyra respondenternas livsvärld och hur de baserat på kunskap och erfarenhet använder donen anpassning och bedömning.

Studiens urval är relativt begränsat då syftet var att skapa en bild av respondenternas livsvärld. Studien hade troligen tjänat på ett utökat antal respondenter. Det är också troligt att urvalet då rektor och specialpedagog kontaktade beröra lärare gjorde att urvalet blev riktat mot lärare med ett extra intresse för eller erfarenhet av elever med AST. Det skulle kunna innebära att studiens resultat blir något annorlunda än om samtliga lärare på en skola hade tillfrågats

Då intervjuerna transkriberades sågs tydligt att de olika intervjuerna tagit lite olika riktningar. I semistrukturerade intervjuer eftersträvas detta eftersom det finns en önskan om att samtalet under intervjuerna skulle vara flexibelt och följa de svar som respondenterna gav. Min upplevelse är att intervjusituationerna gick bra och att det var relativt lätt att ändå följa intervjuguiden och få med de olika följdfrågorna. Det blev däremot en utmaning att vid redovisningen av resultaten utifrån transkriberingarna få en tydlig struktur över vilka svar som hörde till vilka frågor. Om intervjuguiden följts i tydligare kronologisk ordning hade troligen resultatredovisningen blivit mer lättöverskådlig samtidigt som samtalet kanske inte hade givit lika mycket.

Vid redovisning av resultatet valdes en indelning i olika områden eftersom det blev mer överskådligt att presentera varje respondent för sig och därefter redovisa sammanfattande resultatanalys. I den senare valdes ett fokus på innehåll och inte på vilken respondent som sagt vad. Ett annat alternativ att redovisa resultaten var att sammanfatta varje frågeställning för sig och därmed få en direkt sammanställning av de olika respondenternas svar. Det första alternativet valdes för att ge en tydligare bild av respektive respondent.

7.2 Resultatdiskussion

Under 7.2 *Resultatdiskussion* diskuteras under tio olika rubriker de resultat som framkommit i studien. Rubrikerna är 7.2.1 *Sociokulturellt och specialpedagogiskt perspektiv*, 7.2.2 *Utbildning och erfarenhet*, 7.2.3 *Extra anpassningar*, 7.2.4 *Berättande texter – en extra utmaning*, 7.2.5 *Tolkning av kunskapskrav*, 7.2.6 *Tolkning av undantagsbestämmelsen*, 7.2.7 *Samverkan, bedömning och betygssättning*, 7.2.8 *Lärares förhållningssätt*, 7.2.9 *Specialpedagogiska implikationer* och 7.2.10 *Sammanfattning*

7.2.1 Sociokulturellt och specialpedagogiskt perspektiv

I studien fram kommer att lärarna uppfattar det som att elever inom AST inte alltid ser nyttan av de extra anpassningar som erbjuds. En tanke som lyfts fram är att de inte vill särskiljas utan i så stor utsträcknings som möjligt använda samma uppgifter och få samma undervisning som övriga elever. Säljö (2013) menar att en stor del av människans utveckling under de senaste tiotusen åren består av vilka verktyg vi använder oss av. Jakobsson (2012) påtalar att utveckling sker i kontakt med de kulturella produkter eller verktyg som används och att det är i användandet av dessa som förmågan att använda dem utvecklas. Människan lär i samspel med andra och genom de redskap eller verktyg som de använder. Dessa hjälpmedel ses utifrån ett

sociokulturellt perspektiv som en förutsättning för utveckling. Men det är först i användandet av de nya kunskaperna som detta synliggörs (Jakobsson (2012)).

Vygotsky (1999) tar upp att ordens betydelse får en meningsfull innebörd först då det är sammanbundet med en tanke. Ordens betydelse blir därmed sammanlänkat med människans språkliga tänkande. Ordens betydelse ska inte ses som konstant. Då elever med AST erbjuds möjlighet till extra anpassningar är det inte omöjligt att ordet *extra anpassningar* i sig gör att de upplever en urskiljning gentemot övriga klasskamrater och att de därmed avböjer. Konsekvensen blir då att deras förmåga att använda sig av anpassningar och strategier som gynnar deras utveckling inte används.

Säljö (2013) tar upp hur termerna redskap eller verktyg inom det sociokulturella perspektivet har tagits fram för att underlätta människans vardag. Enligt det sociokulturella perspektivet rör det sig aldrig om huruvida människor lär sig eller inte utan om vad de lär sig och i vilka situationer. För elever med AST är det av stor vikt att skolan genom kartläggningar fastställer vilka redskap som de utifrån sin funktionsnedsättning har behov av och i vilka situationer de lär sig bäst. Det är i samspelet mellan lärare och elev som elevens behov kan synliggöras. Samspelet blir därmed en förutsättning för att lärare ska kunna utveckla en kunskap om individuella elever och deras specifika behov av anpassningar och bedömning. Samtidigt ger ett utökat samarbete mellan lärare och speciallärare/specialpedagog en möjlighet att tillsammans skapa förutsättningar kring eleven. Säljö (2013) lyfter vikten av att komma ihåg att elever lär hela tiden även om de är till synes upptagna av annat. Det intressanta blir enligt Säljö att försöka ta reda på varför eleven motiveras av vissa lärprocesser/anpassningar och sedan försöka skapa liknande förutsättningar i andra sammanhang (Säljö, 2013).

Nilholm (2005) delar in det specialpedagogiska kunskapsfältet i tre olika perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. I styrdokumentet (Skolverket 2014b) framkommer att undervisning och extra anpassningar görs med anledning av att eleven av olika anledningar inte kan följa den ordinarie undervisningen och/eller utföra ordinarie. Att kunna erbjuda en anpassad undervisning inom ramen för den ordinarie undervisningen ställer höga krav på lärare och rektor. Skolverket (2014b) framhäver att lärare och rektor för att lyckas behöver möjlighet att fördjupa kunskaper om extra anpassning och särskilt stöd. Skollagen (2010:800) och Skolverket (2014c) uppger också att eleven har rätt till den ledning och den stimulans som behövs utifrån deras förutsättningar och att skolans kompensatoriska uppdrag innebär att sträva efter att uppväga skillnader i elevers förutsättningar.

I intervjuerna framkommer att lärare efterfrågar mer kunskap om funktionsnedsättningen och vilka extra anpassningar som kan användas. Detta skulle kunna tyda på att både styrdokumentet och lärarna i studien utgår från ett perspektiv som ligger nära Nilholms dilemmaperspektiv. Fokus blir därmed att i först hand försöka kompensera elevens svårigheter genom olika anpassningar och att anpassningarna utgår från ordinarie undervisning eller ordinarie uppgifter. Det blir i studien tydligt att det i skolsystemet ibland uppstår en konflikt mellan att alla ska erbjudas en liknande utbildning samtidigt som varje elev har rätt till en undervisning som är anpassad efter hans förutsättningar.

7.2.2 Utbildning och erfarenhet

Det ställs idag stora krav på lärare. Krav som kan vara svåra att leva upp till då kunskaper om funktionsnedsättningar inte ges via lärarutbildningen, medan styrdokumentet är tydliga med att lärare bör inneha de kunskaper som behövs för att planera undervisningen så att den motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser och tillgodose att alla elever får den

undervisning de har rätt till (SFS 2010:800, Skolverket 2014a, FN:s Barnkonvention och Salamancadeklarationen). Skolverket (2015) menar att det inte bara är en fördjupad kunskap som krävs utan även en större lyhördhet och flexibilitet i bemötandet av elever med AST.

Det är inte orimligt att anta att det krävs en tämligen god kunskap om en funktionsnedsättning för att kunna planera undervisningen på ett sådant sätt att den motsvarar de krav som styrdokumentet ställer. Bland lärarna i studien finns en stor spridning vad det gäller utbildning och erfarenhet och lärare som har en större kunskap om AST uppger att de haft mycket god nytta av denna i sitt arbete med elever. Samtliga respondenter är kritiska till att lärarutbildningen saknar kurser i neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och specialpedagogik. Lärarna efterfrågar kontinuerlig fortbildning, utbyte av erfarenheter och kollegialt lärande och några ser det som nödvändigt för att skolan och lärarna i framtiden ska kunna möta alla elever. Lärarna är tydliga med att det finns stora individuella skillnader mellan elever med AST och att det därmed inte finns några enkla lösningar.

Under intervjuerna nämner ingen av lärarna några specifika svårigheter som ofta uppstår vid autism som t ex svårighet med social interaktion, kommunikation, begränsad beteende repertoar eller begränsad och annorlunda fantasi och ingen av lärarna använder begreppen exekutiva funktioner, central koherens, mentaliseringsförmåga. Däremot tar de upp områden i ämnet svenska som utifrån ovanstående svårigheter borde vara extra utsatta som t ex berättande texter, muntliga redovisningar och grupparbeten. Det skulle därmed kunna vara rimligt att anta att lärarna dragit slutsatsen utifrån erfarenhet och att de kanske snarare konstaterat att det är områden som ofta är problematiska för elever med AST utan att ha fått möjlighet att sätta sig in i varför dessa områden upplevs som mer problematiska. Troligen skulle en ökad kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser ge lärarna ytterligare redskap att använda vid arbetet med extra anpassningar.

Studien utgår från fyra lärares upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning för elever med autismspektrumtillstånd. Fenomenologin kan enligt Berntsson (2001) beskrivas som en erfarenhetsfilosofi. Genom att få ta del av lärarnas upplevelser gällande anpassningar och bedömning får vi en inblick de fyra olika lärarnas livsvärld. Det är i studien lärarnas upplevelse av att använda av donet eller verktyget som studeras.

Vikten av fortbildning inom AST hos lärare och skolpersonal lyfts av Åsberg Johnels (2017), Skolverket (2015), Alexandersson (2014), Skolverket (2009), Jakobsson och Nilsson (2011) och Moores Abdool (2010). Fortbildning ses som nödvändig för att skolan ska kunna uppfylla kraven i styrdokumentet och ge elever med AST en undervisning som ger dem möjlighet att utvecklas utifrån sin fulla potential. Det är också värt att notera att det är rektor som ansvarar för att läraren ska få den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra arbetsuppgifterna (Skolverket 2014a). Lärarna i studien uppger att de inte fått någon kompetensutveckling riktad mot AST förutom genom enstaka föreläsningar eller specialpedagog och de flesta uppger att en sådan fortbildning på sikt är nödvändig för att skolan ska kunna möta alla elever.

Man skulle med bakgrund av Coleman och Gillbergs (2012) uttalande om att adolescensen ofta är en kritisk period för ungdomar med AST önska en fortbildningsinsats framförallt på högstadieskolor men även på gymnasiet. Utöver det menar Kopp et. al. (2010) att det finns lite kunskap om flickor med autism och att det troligen finns fler flickor som uppfyller diagnoskriterierna för autism men som inte upptäcks. Att öka skolors medvetenhet om autism skulle möjligen kunna bidra till att underlätta en tidigare utredning och fastställande av diagnos.

Utan ökad kunskap kan flickors svårigheter misstolkas och de riskerar därmed att inte få det stöd som de behöver och har rätt till. Det finns också en risk att ytterligare psykiska problem kan uppstå som en pålaga på de påfrestningar som eleverna utsätts för, vilket beskrivs av bland annat Kopp et al (2010). Det finns således många fördelar med att öka kunskapen om autism bland skolpersonal. Utöver det skulle det vara intressant att i en vidare studie kartlägga vilka kunskaper om AST, extra anpassningar och bedömning som redan finns på olika skolor och vilka kunskaper som efterfrågas.

7.2.3 Extra anpassningar

När det gäller exempel på extra anpassningar lyfter lärarna i studien vikten av tydlighet och korta instruktioner tillsammans med ett stort behov av extra tid. Detta stämmer väl med Jakobsson och Nilsson (2011), Coleman och Gillberg (2012), Moores Abdool (2010) och Åsberg Johnels (2017). Det skiljer sig däremot något i de olika lärarnas beskrivningar av hur de extra anpassningarna konkret utformas och används i undervisningen. Förslag på anpassningar som tas upp för elever med AST är bland annat stödfrågor och stöd i arbetsprocess genom t ex avbockningsbara listor/checklistor och arbete med tankekartor. Men även anpassning av den sociala miljön vid t ex grupparbeten, individuellt anpassade uppgifter efter intresse lyfts, uppgifter som är lättöverskådliga och avgränsade, förförståelse genom att knyta an till tidigare lektioner eller genom förinspelade miniföreläsningar tas upp. Lärarna upplever ibland att eleven inte vill ha anpassningar som utmärker hen vilket blir en extra utmaning. Några av lärarna lyfter vikten av att lärare redan i grundplaneringen av lektionen tar med extra anpassningar och att grundplaneringen bör innefatta alla elever. Extra anpassningarna bör göras samråd och i samverkan med eleven.

Jakobsson och Nilsson (2011) och Coleman och Gillberg (2012) lyfter att elever med AST på grund av kognitiva svårigheter och därmed ett annorlunda sätt att ta in information är i behov av specialpedagogiska insatser. Moores Abdool (2010) tar upp förberedelse, kamratstöd, modellering via video, tydliga instruktioner och visuellt stöd har visat sig vara värdefullt för många elever med AST. Åsberg Johnels (2017) kompletterar med att föreslå att en god pedagogik för elever med AST bör innehålla tydliga scheman gärna med visuellt stöd, tydlig kommunikation med vårdnadshavare, explicit och strukturerad undervisning, stöd i valsituationer och vid fria arbetssätt och stöd att under skoldagen ges möjlighet till vila.

Lärarnas tankar kring den övergripande processen (främst tydlighet och korta instruktioner) av arbetet med extra anpassningar för elever med AST är således väldigt snarlika medan de mer konkreta extra anpassningar som görs i klassrummet har en större variation. Sammanfattningsvis tas många goda förslag på anpassningar upp under intervjuerna, men om man delar upp förslagen på anpassningar på respektive lärare så kan en viss begränsning ses. Det är inte orimligt att det beror dels på att eleverna är olika, dels på att olika lärare har olika erfarenheter av hur de olika anpassningarna fungerar för elever med AST. Det är inte heller orimligt att tänka sig att olika skolor utvecklar olika former av skolkulturer kring hur extra anpassningar för elever med AST kan och bör utformas. I diskussionen om extra anpassningar görs av lärarna ingen tydligt koppling till t ex exekutiva funktioner, central koherens eller exekutiva funktioner. Troligen finns det bland lärare i allmänhet en stor erfarenhet och kunskap kring hur man praktiskt kan arbeta med extra anpassningar och bedömning av elever med AST, men det framkommer i intervjuerna ingen tydlig koppling till diagnosen autismspektrumtillstånd och de begrepp som ofta används i samband med funktionsnedsättningen.

Den praktiska kunskap som finns hos lärarna kring hur arbetet med anpassningar och bedömning upplevs stannar troligen till viss del ofta hos respektive lärare, vilket leder till att ett behov av kollegialt lärande framkommer i intervjuerna. I intervjuerna har både kollegialt lärande och sambedömning tagits upp som möjliga vägar framåt. Lärare skulle troligen gynnas av en kombination av fortbildning kring AST och tid för kollegiala samtal kring elever med AST. Samtliga lärare i studien lyfter att ett hinder i arbetet med extra anpassningar är tid. Det tar tid att göra bra anpassningar och den tiden upplever de inte alltid att de har.

Jakobsson och Nilsson (2011) tar upp vikten av att lärare analyserar sitt eget sätt att undervisa. Det krävs då att man ifrågasätter om det är klart vad som menas, om man pratar för fort, avbryter eller pratar på ett sätt där mycket är underförstått. Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter förutsägbarhet som en av de viktigaste anpassningarna för elever med AST. Utvärderingen av den egna undervisningen/extra anpassningarna är ett område som inte kommer fram i studien och som kanske i en vidare studie borde tas med.

Lärarna tar upp samarbetet med specialpedagog och speciallärare och de efterfrågar en större tydlighet gällande extra anpassningar i de pedagogiska utredningarna och i mötet mellan lärare och specialpedagog/speciallärare. Efterfrågan av information från speciallärare och specialpedagog i kombination med en efterfrågan på kompetensutbildning inom AST för alla lärare framkommer tydligt. Detta skulle kunna ses som att det hos lärarna i studien finns en stor ambition och vilja att skolan innehar de redskap som behövs för att kunna möta elever med AST och att lärare önskar stöd i att ifrågasätta och utveckla den egna undervisningen.

7.2.4 Berättande texter – en extra utmaning

Lärarna upplever i intervjuerna berättande texter som ett område där det kan vara svårt att hitta fungerande anpassningar. Att skriva med stöd av bildserie eller stödstrukturer som ledsagar i varje led nämns som några alternativ. Lärarna tar också upp möjligheten att läsa kortare texter och läsa tillsammans med lärare.

Arbetet med berättande texter är ett område som utifrån en diagnos inom AST borde vara en utmaning både för lärare och elev, vilket också stämmer bra med de beskrivningar som lärarna ger. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att annorlunda fantasi/föreställningsförmåga är ett karaktäristika för elever med AST och just föreställningsförmågan kan nog anses som central i arbetet med berättande texter. Vidare kan de svårigheter som nämns av lärarna i arbetet med berättande texter ses om en direkt konsekvens av bristande central koherens (Coleman & Gillberg, 2012; Jakobsson & Nilsson, 2011; Hill & Frith 2003). Tydligast blir det i svårighet att se sammanhang i en berättande text och att fokusera på detaljer vilket leder till att det kontextuella sammanhanget ofta blir svårt och att texten för eleven framstår som fragmentarisk. Genom att elever med AST ibland uppvisar svårighet att vid högläsning uttala homografer rätt blir det tydligt att elever med AST kan ha stora svårigheter att förstå en text. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) finns också en tendens att eleven tolkar bokstavligt och lägger fokus på ords konkreta innebörd vilket riskerar att leda till ytterligare missförstånd kring texten.

Även bristande mentaliseringsförmåga leder troligen till svårighet vid arbetet med berättande texter. Bristande mentaliseringsförmåga beskrivs ofta som svårighet att föreställa sig något och att tolka och förutse andras beteende. Detta gör att det uppstår svårigheter att förstå andra människors handlande och att tillskriva andra människor olika mental tillstånd och därigenom förutspå deras handlande (Coleman & Gillberg, 2012; Jakobsson & Nilsson, 2011; Hill & Firth, 2003). De flesta lärare är nog ense om att ovanstående förmågor ofta är grunden i att skriva en egen berättande text eller att analysera en berättande text. Bristande mentaliseringsförmåga kan

också leda till svårigheter att förstå ironi, vita lögnen, illusioner och oskrivna regler (Jakobsson & Nilsson, 2011), vilket leder till ytterligare begränsningar i arbetet med berättande texter.

Det skulle vara av stort intresse att undersöka hur skolor som specialiserat sig på elever med AST arbetar med berättande texter och bedömning.

7.2.5 Tolkning av kunskapskrav

I intervjuerna framkommer en del funderingar kring lärarens föreställning om vad ett kunskapskrav innefattar och hur tolkningsbart det är. Några lärare lyfter t ex tolkningen att alla elever som går ur nian ska ha läst ut en bok medan andra menar att det räcker med textutdrag som visar att eleven har de förmågor som efterfrågas i kunskapskraven. Kunskapskraven specificerar inte mängden text som ska läsas för att uppnå kunskapskraven vilket enligt några lärare ger ett tolkningsutrymme som gynnar eleven. Samma diskussion förs kring kunskapskraven för muntliga framställningar och om dessa kan genomföras inför en eller två personer. Flera lärare nämner muntliga redovisningar som ett sätt att ge eleverna en större möjlighet att ge en tydligare bild inför bedömningen och betyg. Flera lärare tar också upp en svårighet kring att lärare resonerar olika kring både bedömning och betygsättning och detta leder till att en del elever inte får det stöd och den anpassning som de har rätt till.

Skolverket (2012) understryker att utformandet av kunskapskraven är gjorda för att i så liten utsträckning som möjligt försvåra för elever med funktionsnedsättning. Lite förenklat kan man se att det i intervjuerna framkommer två olika sätt att förhålla sig till att styrdokumentet är skrivna på ett sätt som möjliggör tolkningar. För det första kan man se det som en svårighet att då göra en rättvis tolkning och att det uppstår en oro över att göra fel och för det andra upplevs det som en möjlighet att i och med anpassningar göra avsteg från den tolkning som kanske är den vanligaste och därmed skapa förutsättningar för varje enskild elev. På två av skolorna nämns rutiner för sambedömning som ett sätt att tillsammans med kolleger ges möjlighet att diskutera dessa frågor.

Skolverket (2014c) framhåller att om läraren märker att en vald bedömningsaspekt inte är relevant eller om det kan finnas aspekter som bättre kan avgöra, behöver läraren formulera om sina bedömningsaspekter för att ge eleven bättre förutsättningar att inom givet arbetsområde visa sina kunskaper. Det står dock inget angivet om på vilket sätt eller i vilken omfattning denna omformulering kan göras utan det blir upp till varje enskild lärare att avgöra. Det är naturligtvis nödvändigt att diskussionen kring tolkning av kunskapskrav och bedömning fortsätter föras i skolan och eftersom undervisning och bedömning ska anpassas efter elevernas förutsättning och utifrån funktionsnedsättningens konsekvenser är det troligen nödvändigt att lyfta in kunskaper om AST i diskussionen. Detta skulle rimligen i högre grad än vad som framkommit i intervjuerna i den här studien, kunna göras med hjälp av specialpedagog, speciallärare och skolpsykolog.

7.2.6 Tolkning av undantagsbestämmelsen

Det är ingen av lärarna som anser att styrdokumentet ger stöd i tolkningen av kunskapskrav och i bedömning för elever med AST i ämnen svenska. Vid intervjuerna framkommer att det runt undantagsbestämmelsen finns en osäkerhet kring t ex vad enstaka kunskapskrav innebär, vid vilka situationer som undantagsbestämmelsen kan användas och om det krävs en diagnos eller inte. Ofta används undantagsbestämmelsen i samråd med speciallärare eller specialpedagog. Enligt en lärare i studien är det inte alltid specialpedagog och lärare tolkar undantagsbestämmelsen på samma sätt. Skolverket (2012) menar att eftersom

funktionsnedsättningar kan se så olika ut går det inte exakt att definiera i vilka fall undantagsbestämmelsen går att tillämpa eller vad enstaka delar av ett kunskapskrav innebär. Skolverket menar att syftet med undantagsbestämmelsen är att ge elever som annars inte hade haft möjlighet att nå kunskapskraven lika förutsättningar vid betygssättning.

7.2.7 Samverkan, bedömning och betygssättning

I intervjuerna lyfts vikten av samverkan och samspel mellan lärare-elev och lärare-specialpedagog/speciallärare fram som nödvändig för arbetet med anpassningar och för att ge en så likvärdig utbildning och en så rättvis bedömning som möjligt. Det framkommer därmed att lärarna utgår från ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i samspel med andra. Det finns dessutom utan samverkan en risk att anpassningar och bedömning i alltför hög grad är beroende av vilken lärare eleven har.

Lärarna upplever även skillnader i diskussioner kring betyg och bedömning samt vid tolkning av kunskapskrav. Samverkan mellan ämneslärare och över ämnesgränserna tas upp som viktiga inslag i skolans möjligheter att få en mer likvärdig bedömning. Dessutom lyfts möjligheten att samverka med speciallärare/specialpedagog vid bedömning och vid eventuellt användande av undantagsbestämmelsen.

Skolverket lyfter vikten av att bedömningen ska vara en levande del av både planering och undervisning och att arbetet med bedömning ska ske med stöd av styrdokument, skolledning, kollegor, föräldrar och elev (Skolverket 2014c). I de fall där läraren inte kan använda sig av vald bedömningsaspekt ska läraren formulera om sina bedömningsaspekter för att ge eleven bättre förutsättningar att visa sina kunskaper inom det arbetsområde som avses. Även Garne (2003) tar upp vikten av att det i en provsituation är av stor vikt att alla får en möjlighet att komma till sin språkliga rätt. I intervjuerna framkommer att det för lärarna inte är helt klart på vilka sätt anpassningar och bedömning kan göras. Bland lärarna i studien framkommer en osäkerhet kring hur bedömning, anpassningar och undantagsbestämmelsen samspelar och samtliga lärare uttrycker att styrdokumentet och kunskapskraven är alltför otydligt formulerade. Detta riskerar enligt lärarna i studien att leda till att olika lärare gör olika tolkningar.

7.2.8 Lärares förhållningssätt

I studien framkommer också att det upplevs vara stora skillnader i lärares förhållningssätt till elever med AST och att det kan leda till att elever inte får det stöd och de anpassningar som de har rätt till. Detta antas bero på brist på kunskap, förståelse och flexibilitet hos lärare och att det tar tid för lärare att skaffa sig erfarenhet av elever inom AST och leder till att elever inte alltid får den hjälp de behöver och har rätt till. Det är dock inte orimligt att anta att lärares förhållningssätt kan vara en följd av bristande kunskap om funktionsnedsättningens konsekvenser.

7.2.9 Specialpedagogiska implikationer

För elever med AST är det nödvändigt att lärarna har de kunskaper som krävs för att kunna anpassa undervisning och bedömning så att dessa motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser. Dessa kunskaper bör innefatta kunskaper om olika funktionsnedsättningar och vilka konsekvenser de kan innebära för den enskilda individen. Utöver det behöver lärare kunskap om hur detta kan omsättas i praktisk undervisning som t ex vid extra anpassningar och bedömning.

Det är rektor som ansvarar för att lärarna får den fortbildning som deras arbete kräver. Med tanke på att lärarna dessutom arbetar i grundskolans senare år vore det kanske än viktigare med en fortbildningsinsats. Detta med tanke på att adolescensen för många elever är en kritisk period som ofta visar sig i form av ytterligare symptom. Inte sällan leder detta till självskadebeteende aggressivitet, rastlöshet och hyperaktivitet (Coleman & Gillberg, 2012). På skolorna behöver det föras diskussioner kring anpassningar, tolkning av kunskapskrav och bedömning. Vidare behöver det finnas tydliga rutiner för samarbete med specialpedagog och speciallärare och dessa kan med fördel vara tydligare med t ex förslag på extra anpassningar i pedagogiska utredningar. Att göra bra anpassningar, utvärdera anpassningar och göra förändringar tar tid. Samtliga lärare i studien uppger att deras arbete med extra anpassningar begränsas av tid. Då andelen elever med diagnos AST ökar kommer det troligen i framtiden att ställas högre krav på lärare och skolan att inom ramen för den ordinarie undervisningen kunna möta allt fler elever.

7.2.10 Sammanfattning

Lärarna i studien efterfrågar fortbildning kring AST för alla lärare. De lärare som redan innan de började arbeta som lärare hade antingen erfarenhet av elever med AST eller läst specialpedagogik upplever att de haft mycket god nytta av den kunskapen. Det finns en stor ambition och vilja hos lärare att utforma undervisning och bedömning så att de anpassas efter alla elever. Lärarna efterfrågar kollegialt lärande, samverkan mellan lärare och sambedömning. Även om en del lärare i studien uppger att de inte har någon djupare kunskap om AST så har de ändå genom erfarenhet, lyhördhet och flexibilitet hittat anpassningar som de upplever fungerar för de elever med AST som de haft i sina klasser. Det är inte orimligt att anta att lärarna skulle kunna utveckla sin undervisning och sin bedömningsförmåga ytterligare i kombination med teoretiska kunskaper kring AST.

Lärarna i studien har likande tankar om de övergripande arbetsprocesserna med extra anpassningar, men olikheter ses när det kommer till hur anpassningarna utformas i undervisningen. Det skulle kunna beror dels på elevers olikheter, dels på olika pedagogernas uppfattning om vad som tidigare fungerat (erfarenhet). Tillsammans har lärarna i studien många goda förslag på extra anpassningar, men sett till varje enskild lärare uppvisas en viss begränsning. Det är inte omöjligt att det på skolor uppstår en viss skolkultur kring hur man arbetar med elever inom AST och att det är denna som syns i intervjuerna. Det finns enligt respondenterna bland lärarna på de olika skolorna en osäkerhet kring möjlighet till tolkning av kunskapskrav. Lärarna i studien uppger att de är osäkra på hur och när undantagsbestämmelsen kan tillämpas.

Resultatet i studien visar lärarnas upplevelser av hur de arbetar med anpassningar och bedömning. För att få en tydligare bild av hur arbetet i klassrummen ser ut kunde studiens resultat ha följts upp av observationer. Då urvalet av deltagarna i studien till viss del gjordes av rektor och specialpedagog på respektive skola är det inte orimligt att anta att deltagarna i studien redan innan uppvisat ett intresse och en fallenhet för att arbeta med elever inom AST. Detta gör att resultaten troligen hade varit lite annorlunda om alla lärare i svenska på en skola deltagit i studien.

8 Fortsatt forskning och avslutande reflektioner

Syftet med studien var att beskriva lärarnas upplevelser av arbetet med extra anpassningar och bedömning i svenska för elever med autismspektrumtillstånd i grundskolans senare år. Följande frågeställningar är centrala:

- Vilka extra anpassningar beskriver lärarna att de använder?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning?

I studien har de flesta frågor besvarats utifrån respondenternas livsvärldar och även om resultatet inte kan anses vara generaliserbart ger det ändå en tämligen tydlig bild av hur lärarna i studien upplever arbetet med extra anpassningar och bedömning för elever med AST.

I studiens syfte och frågeställningar är det främst ämnet svenska som belyses. Under intervjuerna är det enbart lärare i svenska som deltagit och diskussionerna under intervjuerna fördes utifrån ämnet svenska. Inledningsvis trodde jag att det skulle gå att undersöka anpassningar som är mer specifika för just ämnet svenska, men i resultatdiskussionen framkommer att de anpassningar som belyses är överföringsbara till andra ämnen. I en vidare studie skulle det vara intressant att kartlägga anpassningar som görs i andra ämnen än svenska för elever med AST.

Fokus i den här studien har varit lärares upplevelser av arbetet med anpassningar och bedömning men det hade i en studie varit intressant att ta del av hur elever med AST på högstadiet upplever stöd med extra anpassningar och bedömningssituationer. Det skulle också vara intressant att som ett komplement till den här studien undersöka hur lärare praktiskt arbetar med extra anpassningar i klassrummet. Men kanske också undersöka på vilka grunder lärare väljer vilka anpassningar som ska göras, hur dessa sedan utvärderas och modifieras. Här skulle t ex en analys av hur tydligt strukturerade uppgifter och checklistor ser ut kunna göras. En annan vinkling skulle kunna vara att undersöka hur anpassningar och undervisning ser ut i grupper/skolor som specialiserat sig på enbart elever med AST och jämföra med de anpassningar som görs för elever med AST i ordinarie skolor.

De anpassningar som beskrivs i studien är främst kopplade till den pedagogiska lärmiljön även om vikten av placering vid grupparbetet (social miljö) nämns. Det skulle vara intressant att se hur lärare arbetar med den sociala och fysiska lärmiljön. I framtida studier finns det många områden som skulle vara intressanta att belysa kring elever med AST. Ett av dessa områden är om det på olika skolor kan urskiljas en form av skolkultur kring hur man arbetar kring elever med AST, hur denna skolkultur i så fall uppkommit och vilka teorier/forskningsresultat den grundar sig på. Ett annat område är att utifrån lärares önskemål om fortbildning inom AST undersöka vilka kunskaper som redan finns hos lärare och specialpedagoger/speciallärare och vad som behöver tillföras i form av utbildning.

Avslutningsvis vill jag påtala att det givetvis finns mycket som varje enskild lärare kan göra för att underlätta för elever med AST. Genom den här studien har jag haft förmånen att möta fyra engagerade lärare och få ta del av deras upplevelse av möjligheter och hinder med arbetet med extra anpassningar och bedömning av elever med AST. De har delat med sig av tankar och funderingar kring hur arbetet ser ut idag och vad som skulle behöva förändras för att skolan ska kunna möta elever med AST. De har lyft en oro över att lärare inte alltid får den fortbildning som de efterfrågar och att tiden inte alltid räcker till.

Flera av dem har lyft vikten av att som lärare vara lyhörd, flexibel och att i samverkan med eleven hitta extra anpassningar som fungerar. Även om de ibland upplever att de inte har tillräckligt goda teoretiska kunskaper kring AST, har de genom erfarenhet hittat fungerande arbetsätt. Det finns givetvis många, många fler lärare än de som deltagit i studien som arbetar på liknande sätt och de gör varje dag en stor skillnad för många elever. Inom skolans värld är vi nog många som önskar att lärare i högre utsträckning skulle ges möjlighet till kontinuerlig fortbildning, tid för reflektion, tid för samarbete/samverkan med andra lärare och tid för kollegialt lärande. Intervjuerna ger också respondenterna ett tillfälle till reflektion och möjlighet att se på sin egen livsvärld vad det gäller arbetet med elever med AST.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alexandersson, U. (2014). *Stödjande strukturer: en fallstudie om hur skolan möter elever inom autism*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5 ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättningar eller blindhet*. Göteborgs Universitet.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi.
- Coleman, M., & Gillberg, C. (2012). *The autisms*. Oxford University Press.
- Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A., & Kurz, A. L. (2010). Research and strategies for adapting formative assessments for students with special needs. *Handbook of formative assessment*, 159-180.
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K. & Vaughn, (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.
- Garne, B. (2003). Skolan, proven och demokratin. *Utbildning & demokrati*, 12(2), 105-117.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning* (No. 98, p. 396). Stockholm: Skolverket.
- Heidegger, M. (2013). *Vara och tid*. Daidalos.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
- Jakobsson, I. L., & Nilsson, I. (2011). Specialpedagogik och funktionshinder: Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17 (3-4), 152-170.

- Kopp, S., Kelly, K. B., & Gillberg, C. (2010). Girls with social and/or attention deficits: a descriptive study of 100 clinic attenders. *Journal of attention disorders*, 14(2), 167-181.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1997): *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Moore-Abdool, W. (2010). Included Students with Autism and Access to General Cucciulum: What Is Being Provided?. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 153.
- Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är det grundläggande perspektiven?* Pedagogiska Forskning i Sverige Årg 10, nr 2.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263.
- Parson, S., Guldberg, K., Mac Leod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. 2011. *International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum*. European Journal of Special Needs Education, 26:1.
- Skolinspektionen. (2012). *"Inte enligt mallen". Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnosen autismspektrumtillstånd*.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014a). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2012). *Bedömning och betygsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Kommentarsmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*.
- Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014c). *Stödmaterial. Bedömningsaspekter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sverige, U. N. I. C. E. F. (2009). *Barnkonventionen: FN: s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Unescorådet, S. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca+ 10. Svenska Unescorådets skriftserie, 2, 2006*.
- Säljö, R (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotsky, L. (1999). *Tänkande och språk.[Thought and Language]*. Stockholm: Daidalos.
- Åsberg Johnels, J (2017). Gillbergs Neuropsychiatric Centre Sahlgrenska Academy (GNC) Oktober 2016. Fråga 6. Hämtat 2017-02-15 från <http://gnc.gu.se/-fragor-och-svar/oktober-2016>.

10 Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev: Deltagare sökes till studie av anpassningar och bedömning för elever inom AST

Hej, mitt namn är Malin Bohlin och jag läser sista terminen på Speciallärarprogrammet med specialisering språk-, läs- och skrivutveckling vid Göteborgs universitet. Under vårterminen 2017 kommer jag att skriva mitt examensarbete i specialpedagogik.

Det ämne jag valt handlar om hur lärare i svenska på högstadiet (åk 7-9) upplever arbetet med extra anpassningar (inom ramen för den ordinarie undervisningen) och bedömning av elever med autismspektrumtillstånd (AST).

Studien syfte är att utifrån följande frågeställningar belysa lärares upplevelser. Samtliga frågor berör undervisning i svenska åk 7-9 och elever med AST:

- Vilka extra anpassningar beskriver lärarna att de använder?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med extra anpassningar?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning?

För att genomföra undersökningen behöver jag hjälp av verksamma pedagoger. Jag önskar därför intervjua lärare i svenska på högstadiet som har erfarenhet av undervisning och bedömning av elever med AST.

Intervjun är av halvstrukturerad form och beräknas ta ca 45 minuter. Deltagandet är frivilligt och läraren kan när som helst under intervju avbryta sitt deltagande. Hänsyn tas till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. All information kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i angiven studie. De lärare som deltar i undersökningen erbjuds att få ta del av den färdiga uppsatsen.

Jag kommer att ta ny kontakt med er under nästa vecka i förhoppning om att få kontaktuppgifter till lärare som kan tänkas vara intresserade av att delta i min undersökning.

Om det finns frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakt mig eller min handledare för mer information.

Tack för förhand!

Med vänlig hälsning,

Malin Bohlin malin.bohlin@lerum.se 070-579 16 19

Handledare: Gunilla Westman Andersson gunilla.andersson@gnc.gu.se

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervju delen utformades utifrån frågeställningarna:

1. Bakgrund: utbildning, antal verksamma yrkesår
2. Vilka extra anpassningar upplever du att du använder för elever inom AST? (beskrivning av anpassningens form och struktur, hur genomförs anpassningen i klassrumssituationen, varianter av anpassning utifrån elev)
3. Vilka möjligheter och hinder upplever du i arbetet med extra anpassningar? (val av anpassning, tidsåtgång, kunskap/kompetens, pedagogisk differentiering i klassrummet)
4. Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i arbetet med bedömning? (tydlighet gällande bedömning vid funktionsnedsättning, stöd vid bedömning av t ex styrdokument, elevhälsa, fortbildning)

Områden inom svenska som kan belysas under intervjun:

Läsa och skriva (lässtrategier, skrivstrategier, textbearbetning, handstil och att skriva på dator, språkets struktur och ordböcker)

Tala, lyssna och samtala (lyssna, återberätta och argumentera samt muntliga presentationer)

Berättande texter och sakprosatexter (texters budskap, uppbyggnad och innehåll, skönlitterära författare och illustratörer, sakprosa och texter som kombinerar ord, bild och ljud).

Språkbruk (strategier för att minnas och lära, ord och begrepp, skillnader i språkanvändning, yttrandefrihet och integritet i olika medier, språkbruk i Sverige och Norden)

Informationssökning och källkritik (informationssökning och källkritiskt förhållningssätt)

